

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Studijní obor Český jazyk - Dějepis

Problematika sebepojetí u dospívajících žáků základních škol

Problems of self-concept of the elementary school's adolescent pupils

Diplomová práce: 09–FP–KPP– 48

Autor:

Jana Pittnerová

Podpis:

.....

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
180	32	3	32	52	14 + 1 CD

V Liberci dne: 19. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Jana Pittnerová
adresa: U Školy 183, Jablonné v Podještědí 471 25
studijní obor (kombinace): Č-D
Název DP: **Problematika sebepojetí u dospívajících žáků základních škol**
Název DP v angličtině: Problems of self-concept of the elementary school's adolescent pupils
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková
Konzultant:
Termín odevzdání: prosinec 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 27.4.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): JANA PITTNEROVÁ

Datum: 17.2.2009

Podpis: Pittnerová

Čestné prohlášení

Název práce: Problematika sebepojetí u dospívajících žáků základních škol
Jméno a příjmení autora: Jana Pittnerová
Osobní číslo: P06100103

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 19. 4. 2011

Jana Pittnerová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce PhDr. Jitce Josífkové za konzultace, odborné vedení a cenné rady. Za pomoc při statistickém zpracování dat děkuji PhDr. Magdě Nišpenské Ph.D. a Ing. Petru Lepšíkovi Ph.D. Velký dík patří také ZŠ Arbesova v Jablonci nad Nisou a všem dětským domovům, které umožnily realizaci dotazníkového šetření.

Název diplomové práce: Problematika sebepojetí u dospívajících žáků základních škol

Jméno a příjmení autora: Jana Pittnerová

Akademický rok: 2010/2011

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jitka Josífková

Anotace

Diplomová práce se zabývala problematikou sebepojetí dospívajících žáků základních škol. Jejím cílem bylo zjistit, analyzovat a popsat sebehodnocení a sebedůvěru dospívajících žáků. Vymezit vliv harmonické rodiny na sebepojetí dospívajícího žáka a porovnat některé aspekty sebepojetí u dětí vyrůstajících v rodině a v dětských domovech.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou a praktickou. Teoretická část popisovala rodinu a její základní funkce, věnovala se socializaci a zabývala se problematikou ústavní výchovy. Významná pozornost byla věnována sebepojetí dospívajících žáků.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníkové metody vliv emočního přístupu rodičů na sebepojetí dítěte. Šetření bylo zaměřeno na dvě skupiny respondentů, a to na žáky pocházející z rodin a žáky pocházející z dětských domovů. K zpracování a ověření předpokladů bylo využito statistických metod. Analýzou takto získaných výsledků diplomová práce dospěla k určitým závěrům. Výsledky ukázaly, že emoční přístup rodičů sehrává ve vývoji dítěte důležitou roli a podílí se zásadně na jeho sebepojetí. Další významné poznatky byly zjištěny v oblasti emočního přístupu rodičů tak, jak jej vnímali žáci pocházející z dětských domovů.

Klíčová slova:

rodina, socializace, škola, ústavní péče, sebepojetí, dospívání, emoční přístup

Title of the diploma thesis: Problems of self-concept of the elementary school's adolescent pupils

Name and surname of the author: Jana Pittnerová

Academic year: 2010/2011

Thesis Supervisor: PhDr. Jitka Josífková

Summary

The diploma thesis dealt with the issue of self-image of the elementary school's adolescent pupils. Its aim was to identify, analyze and describe the self-esteem and confidence of adolescent pupils. To define the influence of harmonic family on the self-image of the adolescent pupil and to compare some aspects of the self-image with children who grow up in institutional child care. The thesis consisted of two main parts; the theoretical and practical part. The theoretical part described family and its basic functions, contained socialization and dealt with the issue of institutional care. Significant attention was paid to the self-image of adolescent pupils.

The practical part, which used a questionnaire method, examined impact of an emotional approach of parents on the child's self-image. The investigation was focused on two groups of respondents. Pupils coming from families and pupils coming from institutional child care. The statistical methods were used for processing and verification of the assumptions. Analysis of the results the diploma thesis came to particular conclusions. Results showed that parents emotional approach plays an important role in a child's development and has a major impact on his self-image. Other significant findings were found in the emotional approach of parents, as perceived by pupils from institutional child care.

Key words:

family, socialization, school, institutional care, self-image, adolescence, emotional approach

Titel der Diplomarbeit: Die Problematik des Selbstbilds bei der heranwachsenden Jugend an Grundschulen

Name und Nachname des Autors: Jana Pittnerová

Akademisches Jahr: 2010/2011

Leiter der Diplomarbeit: PhDr. Jitka Josífková

Die Annotation

In meiner Diplomarbeit beschäftigte ich mich der Problematik des Selbstbilds bei der heranwachsenden Jugend an Grundschulen. Das Ziel dieser Diplomarbeit war die Feststellung, das Analysieren und die Beschreibung des Selbstbilds und des Vertrauens der heranwachsenden Jugend. Weiter ein Beeinflussen der harmonischen Familie auf das Selbstbild des heranwachsenden Schüller limitieren und einige Aspekten des Selbstbilds bei der heranwachsenden Kindern in einer Familie und in einem Kinderheimen vergleichen.

Diese Arbeit hat in zwei grundlegenden Bereichen gebildet. Es hat um den praktischen Teil und um den theoretischen Teil gegangen. Der theoretische Teil hat eine Familie und ihre Basisfunktion geschrieben, es hat sich der Sozialisation gewidmet und es hat auch der Problematik der Verfassungserziehung beschäftigt. Die bedeutende Aufmerksamkeit war dem Selbstbild der heranwachsenden Jugend gewidmet.

Der praktische Teil hat mit einer Hilfe des Fragenbogens das Beeinflussen des emotionellen Zugriffs der Eltern auf das Selbstbild eines Kinds sondiert. Das Sparen ist auf zwei Gruppen der Respondierten gerichtet. Die erste Gruppe sind Schüler, die aus ganzen Familien stammen und die zweite Gruppe sind Schüler, die aus Kinderheimen stammen. Zu der Bearbeitung und zu der Beglaubigung wurde der statistischen Methoden ausgenutzt. Mit der Analysieren dieser erworbenen Ergebnisse hat diese Diplomarbeit zu den bestimmten Schlüsse gelangen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass der emotionelle Zugriff der Eltern in der Entwicklung des Kinds eine wichtige Rolle spielt und dass der emotionelle Zugriff sich auf sein Selbstbild grundsätzlich beteiligt. Weitere bedeutende Erkenntnisse haben in dem Bereich des emotionellen Zugriffs der Eltern so festgestellt, wie es stammenden Schülern aus Kinderheimen wahrnehmen.

Schlüsselwörter: Die Familie, die Sozialisation, die Schule, die Anstaltspflege, das Selbstbild, das Heranwachsen, der emotionelle Zugriff

OBSAH

ÚVOD	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 RODINA	14
1.1 Definice rodiny	14
1.2 Funkce rodiny	15
1.2.1 Biologicko-reprodukční funkce	16
1.2.2 Sociálně-ekonomická funkce	17
1.2.3 Ochranná funkce	17
1.2.4 Socializačně-výchovná funkce	18
1.2.5 Rekreační, relaxační, zábavná funkce	18
1.2.6 Emocionální funkce	18
1.3 Současná rodina	19
1.3.1 Nukleární rodina	20
1.3.2 Jednočlenná a neúplná rodina	20
1.3.3 Pokles sňatečnosti	21
1.3.4 Nízká porodnost	22
1.3.5 Vysoká rozvodovost	23
2 SOCIALIZACE	25
2.1 Pojem socializace	25
2.2 Fáze socializace	26
2.3 Činitele socializace	27
2.4 Prostředí jako socializační činitel	28
2.4.1 Typologie prostředí	28
2.4.1.1 Mikroprostředí	29
2.4.1.2 Mezoprostředí	29
2.4.1.3 Exoprostředí	29
2.4.1.4 Makroprostředí	30
2.4.2 Vliv prostředí na jedince	30
2.4.2.1 Vliv rodiny	31

2.4.2.2 Vliv školy a školní třídy	42
2.4.2.3 Vliv vrstevníků	49
2.5 Produkty socializace	52
3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA	53
3.1 Důvody nařízení ústavní výchovy	53
3.2 Systém školských ústavních zařízení	54
3.2.1 Diagnostické ústavy	54
3.2.2 Střediska výchovné péče	55
3.2.3 Dětské domovy	56
3.2.3.1 Charakteristika dětí v dětském domově	57
3.2.4 Dětský domov se školou	63
3.2.5 Výchovný ústav	63
4 SEBEPOJETÍ	64
4.1 Já a jeho vymezení	64
4.2 Definice pojmu sebepojetí	65
4.3 Základní složky sebepojetí	67
4.3.1 Tělesná identita	67
4.3.2 Psychická identita	68
4.3.3 Sociální identita	68
4.4 Aspekty sebepojetí	68
4.5 Struktura sebepojetí	69
4.5.1 Sebehodnocení	69
4.5.2 Sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta	71
4.5.3 Seberegulace	73
4.6 Vývoj sebepojetí	74
4.6.1 Sebpójetí kojence	76
4.6.2 Sebpójetí batolete	77
4.6.3 Sebpójetí předškolního dítěte	78
4.6.4 Sebpójetí dítěte školního věku	79
4.6.5 Dospívání	81
4.6.5.1 Vymezení období dospívání	81
4.6.5.2 Biologické změny	83

4.6.5.3 Kognitivní změny	84
4.6.5.4 Emoční změny	85
4.6.5.5 Socializace	86
4.6.5.6 Sebepojetí dospívajícího	95
PRAKTICKÁ ČÁST	101
5 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ	102
5.1 Cíle výzkumu	102
5.2 Formulace hypotéz	102
6 METODY VÝZKUMU	105
6.1 Metody použité k získání dat	105
6.1.1 Dotazník ADOR, T-102	106
6.1.2 SPAS- Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí	106
6.1.3 Dotazník zaměřený na hodnotovou orientaci	107
6.2 Postupy použité k vyhodnocení a interpretaci dat	107
6.3 Metody použité k zpracování dat	108
6.4 Analýza sekundárních zdrojů	109
7 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMU	110
7.1 Popis zkoumaného vzorku	110
7.2 Průběh výzkumu	110
7.2.1 Průběh výzkumu u žáků pocházejících z rodin	110
7.2.2 Průběh výzkumu u žáků pocházejících z dětských domovů	111
8 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	112
8.1 Grafické vyhodnocení získaných dat	112
8.1.1 Soubor žáků pocházejících z rodin	114
8.1.2 Soubor žáků pocházejících z dětských domovů	125
8.2 Přehled poznatků získaných analýzou sekundárních zdrojů	136
8.3 Vyhodnocení výzkumných hypotéz	138

9 ZÁVĚR	172
10 NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ DO PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	175
11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	176
12 SEZNAM PŘÍLOH.....	180

ÚVOD

Tématem diplomové práce je problematika sebepojetí u dospívajících žáků základních škol. Dospívání považujeme za jedno z nejvýznamnějších období v životě člověka, v jehož průběhu dochází k řadě změn. Všechny tyto změny pak na jedince různě působí, podílejí se na proměně jeho osobnosti. Tato komplexní proměna osobnosti zásadně ovlivňuje identitu dospívajícího.

V diplomové práci jsme se pokusili zjistit, jaký vliv má rodina na sebepojetí dospívajícího žáka. Z celkového výchovného způsobu jsme se zaměřili pouze na emoční vztah rodičů k dítěti. Domníváme se, že právě tato dimenze výchovného způsobu zásadně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte, a tudíž také jeho sebepojetí. Naší snahou bylo dále zjistit, zda a jaké existují rozdíly v oblasti sebepojetí mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů. V obecné rovině lze tyto rozdíly předpokládat, a to vzhledem k specifičnosti života obou skupin. Zatímco žáci pocházející z rodin vyrůstají ve svém přirozeném prostředí, v kontaktu alespoň s jedním rodičem, žáci z dětských domovů jsou od své rodiny odloučení. Tato skutečnost podle nás ovlivňuje vývoj osobnosti žáků pocházejících z dětských domovů a tím také vývoj jejich sebepojetí.

Práce je členěna do dvou částí. V teoretické části se věnujeme podrobně rodině a jejím základním funkcím, zmiňujeme také socializaci a zabýváme se problematikou ústavní výchovy. Významnou pozornost věnujeme sebepojetí dospívajícího, zároveň poskytujeme přehled o vývoji sebepojetí od narození až do námi sledovaného období.

V praktické části zjišťujeme pomocí dotazníkové metody vliv emočního přístupu rodičů na sebepojetí dítěte. Šetření zaměřujeme na dvě skupiny respondentů, a to na žáky pocházející z rodin a žáky pocházející z dětských domovů. K zpracování a ověření předpokladů využíváme statistických metod. Od praktické části očekáváme potvrzení některých našich předpokladů, popřípadě zjištění nových skutečností o dané problematice. Doufáme, že touto diplomovou prací přispějeme k obohacení dosud zjištěných poznatků v oblasti sebepojetí dospívajících.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

1.1 Definice rodiny

V životě člověka hraje rodina nezastupitelnou roli. Její definice však není jednoduchá a nelze ji přesně vymezit. Na rodinu můžeme nahlížet z více úhlů pohledů, a to nejen z hlediska konkrétních vědních oborů jako jsou psychologie, pedagogika, sociologie či právo. Vycházet můžeme také z různých aspektů rodiny, může nás zajímat funkčnost rodiny, vztahy mezi členy rodiny, jaké role daný jedinec v rodině zastává, jaký vliv má rodina na jedince. Také z hlediska jednotlivých historických období byla rodina chápána zcela odlišně. Středověké pojetí rodiny by se nejspíše dosti lišilo od představy, kterou o rodině máme dnes. Stejně tak v rámci jednotlivých kultur je pojem rodina chápán různě, a tudíž se nemusí zcela shodovat s pojetím našeho evropského prostředí. V důsledku této rozmanitosti pohledů na danou problematiku se můžeme setkat s řadou různých definic rodiny.

Z pohledu sociologie je rodina chápána jako „forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených *příbuzenstvím* a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“¹

Dle Pedagogického slovníku je rodina „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.“²

Zákon o rodině Část první, Článek 2 říká, že „rodina založená manželstvím je základním článkem naší společnosti, která všestranně chrání rodinné vztahy.“³

V Psychologickém slovníku se pojmem rodina rozumí „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.“⁴

¹ JANDROUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 206.

² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 202.

³ HOLUB, M. *Zákon o rodině*. Praha: Linde, 1992, s. 9.

⁴ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 512. (heslo rodina)

Z pohledu psychologie a sociologie je rodina považována za základní, primární a malou sociální skupinu, která hraje významnou úlohu při socializaci osobnosti dítěte. Modifikuje, rozvíjí a kultivuje osobnost jedince.⁵

Také mnozí autoři pojem rodina definují odlišně. Jako vhodnou jsme pro účely této diplomové práce zvolili definici, kterou ve svém příspěvku uvádí Šulová s odvoláním na J. Odehnala: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně.“⁶

1.2 Funkce rodiny

Rodina plní určité funkce. Stejně jako při pokusu o definici rodiny se však ani v tomto případě nesetkáme s jednoznačným vymezením. Tím, jak se rodina v průběhu doby mění a vyvíjí, proměňují se také její funkce. Zatímco některé ustupují do pozadí, jiné nabývají na větší důležitosti. Objevují se také funkce zcela nové, které reagují na aktuální potřeby členů rodiny. Nejsou to však jen členové rodiny, k nimž se rodina vztahuje. Patří sem také společnost, jejímiž požadavky a situací, v níž se zrovna nachází, je rodina do značné míry ovlivněna. Rodina tedy plní určité funkce vzhledem ke svým členům, ale také vzhledem ke společnosti. Je ovlivněna změnami, kterými společnost prochází, je nucena na ně reagovat a přizpůsobovat se jim.

Dle Šulové jsou obecně uznávány čtyři základní funkce rodiny:

- a) reprodukční,
- b) materiální,
- c) výchovná,
- d) emocionální.⁷

⁵ KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001, s. 102.

⁶ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 304.

⁷ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 325.

Tomuto vymezení funkcí rodiny odpovídá také dělení dle Trpišovské a Vacínové.⁸ Blahoslav Kraus se ve své publikaci s výše zmíněnými autorkami do jisté míry shoduje, avšak funkcí vymezuje více, přičemž pro ně volí také jiná označení:

- a) biologicko-reprodukční,
- b) sociálně-ekonomická,
- c) ochranná,
- d) socializačně-výchovná,
- e) rekreační, relaxační, zábavná,
- f) emocionální.⁹

V této diplomové práci se přidržíme klasifikace funkcí dle Krause.

1.2.1 Biologicko-reprodukční funkce

Tato funkce rodiny má význam jak pro společnost jako celek, tak také pro jedince, kteří rodinu tvoří. Rodina zajišťuje pokračování lidské existence. Z hlediska této funkce plnila vždy nezastupitelnou úlohu. To se však v dnešní době pomalu mění v souvislosti s rozvojem moderní vědy, zejména lékařství. Reprodukce již není záležitostí výlučně rodinnou. Tak například pro páry, které nemohou mít vlastní děti dnes existuje několik řešení. V podobě lékařské pomoci se jedná o využití metod tzv. asistované reprodukce, kdy může dojít například k umělému (mimotělnímu) oplodnění ženy. Může se jednat také o dárčovství vajíčka nebo spermie od jiného dárce. Velmi ožehavou se stává otázka klonování, kterou se dnes vědci také aktivně zabývají.

Jak již bylo řečeno výše, některé funkce rodiny v průběhu času ustupují do pozadí. I když biologicko-reprodukční funkce stále zůstává primární funkcí rodiny, v dnešní době se můžeme setkat s tendencí odkládat rodičovství na pozdější dobu nebo dokonce s rozhodnutím děti nemít vůbec. Dalo by se spekulovat o motivech takového rozhodnutí. Není však dobré unáhleně odsuzovat. Dle mého názoru v tomto ohledu hraje hlavní roli svět, ve kterém žijeme. Ten je doslova neúprosný. Jako studentka, která ve svých 23 letech končí vysokou školu a která se bez přestávky 18 let jen vzdělává, si nedovedu představit sama sebe jako matku. Mé

⁸ TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 57-58.

⁹ KRAUS, Bl. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 81-83.

životní zkušenosti se nedají měřit se zkušenostmi mých rodičů v době, kdy jim bylo 23 let. Aby se člověk mohl o potomka postarat, musí být materiálně a finančně zajištěn, musí si být jistý sám sebou, svými schopnostmi, možnostmi i limity. Zakládat rodinu v době, kdy vím, že nejsem způsobilá ani připravená o ni pečovat, mi přijde nezodpovědné. Budeme-li nazírat na problém takto, zdá se celkem pochopitelné rozhodnutí přivést na svět první dítě později. Je jisté, že si také rodiče rozmyslí, zda si pořídit jedno nebo tři děti. Samozřejmě v tomto ohledu záleží na situaci, zda bylo dítě chtěné či nechtěné. Domnívám se, že mnozí rodiče, pokud plánují rozšířit rodinu o dalšího potomka, zvažují také ekonomickou stránku věci.

Zcela jinak tomu je v případě, kdy se někdo dobrovolně rozhodne děti nemít vůbec. Opět bychom však měli být opatrní a takového člověka neodsuzovat. Měli bychom respektovat svobodnou volbu, na kterou máme právo všichni.

1.2.2 Sociálně-ekonomická funkce

Jinak nazývána funkcí materiální. Z toho jasně vyplývá, že základním úkolem rodiny je poskytnout svým členům adekvátní materiální neboli ekonomické zázemí. Zajištění určitého životního standardu, stravy, oblečení či bydlení bývá dnes téměř pro všechny rodiny samozřejmostí. Najdou se však také domácnosti, pro které je toto problém.

Zároveň sama rodina zaujímá důležité postavení v ekonomickém systému společnosti. Členové rodiny vstupují do procesu tržní ekonomiky, stávají se nejen spotřebiteli zboží, nýbrž se také svojí pracovní činností zapojují do výrobní i nevýrobní sféry. Trh je na rodině jako spotřebiteli závislý.¹⁰

1.2.3 Ochranná funkce

Také funkce zaopatřovací, pečovatelská. Jak již ze samotného názvu vyplývá, hlavním úkolem rodiny je dítě ochraňovat, pečovat o něj. Měla by být jistotou v životě dítěte, místem, kde mu bude vždy podána pomocná ruka. Takovým útočištěm by však měla být rodina nejen pro dítě, ale také pro všechny členy rodiny bez ohledu na jejich věk. Její podstata totiž spočívá v „zajišťování životních potřeb (biologických, hygienických, zdravotních) nejen dětí, ale všech členů rodiny.“¹¹

¹⁰ KRAUS, B1. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 81-82.

¹¹ KRAUS, B1. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 82.

1.2.4 Socializačně-výchovná funkce

„Rodina je prostředím, které poskytuje dítěti základní orientaci v okolním světě a v podstatě mu poskytuje vše potřebné pro plynulé zařazení do společnosti. V rámci rodinné interakce však neprobíhá pouze výchova dětí, ale vzájemné působení formuje všechny členy rodiny jak bezprostředně, tak i dlouhodobě. Je to právě rodina, která působí jako regulátor tzv. nežádoucích činností.“¹² Hlavním cílem rodiny je v tomto ohledu připravit dítě pro život, rodina dítěti vštěpuje hodnoty a normy. Děti si mají osvojit vzorce chování, které jsou pro danou společnost typické. Právě rodina hraje důležitou roli v procesu socializace, při němž se „člověk jako bytost biologická přeměňuje v bytost společenskou, začleňuje se do společnosti.“¹³

1.2.5 Rekreační, relaxační, zábavná funkce

Zatímco předešlé funkce se řadí mezi tzv. primární, tyto můžeme označit za funkce sekundární. Rodina je plnit může i nemusí. Samozřejmě, pro harmonické fungování rodiny, zejména pro pozitivní vztahy, jsou tyto funkce důležité. Pokud rodina tráví svůj volný čas společnými aktivitami, organizuje výlety, kulturní akce nebo třeba jen oslavy narozenin, je to jen dobře. Rodina se tím více stmeluje, její členové jsou si jisti svým postavením v rodině.

1.2.6 Emocionální funkce

Tato funkce je na rozdíl od jiných funkcí nenahraditelná. Rodina by všem svým členům měla poskytovat citové zázemí, pocit jistoty, bezpečí a sounáležitosti. Je-li tato funkce omezená nebo dokonce zcela chybí, dochází k velmi hlubokému poškození dítěte. U dětí, kterým se z jakéhokoli důvodu nedostávalo lásky a něhy, často hovoříme o citové deprivaci.

Pokud rodina všechny zmíněné funkce plní přiměřeně, hovoříme o rodině funkční. O rodině dysfunkční pak hovoříme v případě, jsou-li některé funkce plněny nedostatečně, avšak celkový život rodiny není narušen. Jestliže rodina své funkce neplní vůbec a vývoj dítěte je ohrožen, hovoříme o rodině afunkční.

¹² ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 326-327.

¹³ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 59.

1.3 Současná rodina

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, rodina se neustále mění a vyvíjí, a to hned v několika rovinách. Podle Šulové se tak děje „ve smyslu historických změn, v rovině určitých vývojových fází konkrétní rodiny a dále v rovině aktuálně probíhajících změn systémů, do nichž je rodina zařazena.“¹⁴ Rodina se tedy stává jakýmsi zrcadlem společnosti. Je ovlivněna změnami, kterými společnost prochází, je nucena na ně reagovat a přizpůsobovat se jim. V různých historických obdobích tak rodina jinak vypadala, byla jinak vnímána a plnila odlišné funkce. Je také nutné připomenout, že historický vývoj probíhal v různých oblastech světa odlišně. Pro nás bude důležité zejména evropské, přesněji středoevropské prostředí.

V rámci této kapitoly se zaměříme na současnou rodinu, pokusíme se ji charakterizovat, a to zejména z hlediska trendů a proměn, které jsou pro ni typické. Podrobnější pohled na rodinu a její vývoj napříč historií pak podáváme v kapitole, která je umístěna v příloze č. 1.

O vývoji rodiny a její současné podobě se dočteme v mnoha publikacích. Některé se k tomuto tématu obrací přímo, například kniha Iva Možného *Moderní rodina* nebo dílo autorů Kovaříka a Šmolky *Současná rodina*. Jiní autoři této problematice věnují alespoň kapitolu ve své jinak zaměřené publikaci.

V této kapitole jsme se rozhodli pracovat zejména s knihou Iva Možného *Rodina a společnost* a s údaji zveřejněnými Českým statistickým úřadem. Mnohdy však není zapotřebí slov odborníka, abychom si vytvořili představu o stavu či trendech, které doprovázejí dnešní rodinu. Stačí být pozorný ke svému okolí a po rozhovoru s prarodiči či dokonce rodiči nám tyto změny budou o to více jasnější.

Společnost se neustále vyvíjí a proměňuje, a to v závislosti na podmínkách, které daná doba přináší. Máme-li vytyčit mezník, který měl pro vývoj české moderní společnosti zásadní význam, jistě by jím byl rok 1989. Znamenal svobodu a obnovení demokracie pro zemi, která dlouhá léta existovala pod diktátem jiných. Lidem, kteří žili v nesvobodě, se nyní otevřely obzory, objevily se dosud netušené možnosti. Stát se musel vyrovnat s řadou změn,

¹⁴ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 314.

které zasáhly do všech možných oblastí života. Československo se stalo zemí západní. Přijalo západní hodnoty a kulturu, se všemi jejími pozitivy, ale také negativy.

Proměny zasáhly také oblast rodiny a rodinného života. Jak upozorňuje Možný, „v reprodukčním a rodinném chování se vynořily některé nové trendy, které rodinu podstatně ovlivňují. Mění se samy základní souřadnice jejího postavení jako sociální instituce.“¹⁵

Nyní se pokusíme vytyčit a stručně popsat některé hlavní trendy a proměny, které jsou pro současnou rodinu příznačné.

1.3.1 Nukleární rodina

Významným znakem současné rodiny je její celkové zmenšování a omezování počtu členů domácnosti. Zatímco dříve byla rodina tvořena více generacemi, širším okruhem příbuzných, dnes se jejím základem stávají zpravidla rodiče (otec a matka) a jejich děti. Tvoří tzv. nukleární rodinu. Změnou prošel také způsob zakládání domácnosti. Dříve bylo zvykem, že se nevěsta stěhovala do domácnosti ženicha. Dnes se setkáváme spíše s tím, že každá rodina zakládá zcela novou samostatnou domácnost.

1.3.2 Jednočlenná a neúplná rodina

V současné době roste počet neúplných rodin. Za neúplnou rodinu se v tomto případě považuje domácnost, kterou tvoří jeden z rodičů alespoň s jedním dítětem. Bohužel k roku 2010 nemáme k dispozici aktuální statistiku, avšak ze závěrů Českého statistického úřadu vyplývá, že k roku 2001, z celkového počtu sečtených cenзовých domácností (domácnost tvořená osobami, které společně bydlí v jednom bytě na základě příbuzenských či jiných vztahů v rámci jedné hospodářské domácnosti), tvořilo 19,8 % rodiny neúplné. Z 84,6 % pak v čele těchto rodin stála žena, z 15,4 % muž. Největší podíl mezi osobami v čele neúplné rodiny tvoří rozvedení, je jich téměř polovina. Také proto můžeme předpokládat, že počet neúplných rodin nadále poroste, a to v souvislosti se zvyšující se rozvodovostí. O této problematice dále pojednává samostatná kapitola. Z celkového počtu obyvatel České republiky jich žije v neúplné rodině asi 15 %.¹⁶

¹⁵ MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006, s. 252.

¹⁶ ČSÚ. *Život žen a mužů z pohledu SLDB 2001. Typy rodinných domácností* [online]. 1.2. 2005 [cit. 2010-11-21]. < [http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0040D69D/\\$File/111004a11.pdf](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0040D69D/$File/111004a11.pdf)>.

Také počet domácností jednotlivců rapidně roste. Nejsou to však domácnosti vdov, které dříve tvořily převahu v této kategorii, ale domácnosti mladých lidí, kteří žijí samostatně, tzv. single. „K roku 2001 bylo zjištěno těchto domácností téměř 1 300 000. Z toho 55,6 % bylo domácností žen, zbytek domácností mužů. Do těchto domácností jednotlivců zahrnujeme osoby, které bydlí samy a osoby, které bydlí společně s jinou domácností. Nejen, že ženy mezi osobami v domácnostech jednotlivců převažují, ale navíc spíše než muži žijí v domácnostech zcela samy, na rozdíl od mužů, kteří častěji bydlí společně s jinou censovní domácností.“¹⁷

Problematika singlů je považována za jedno z mnoha negativ, které se promítají do rodinného chování české společnosti. V souvislosti s ní se hovoří také o možném konci tradiční rodiny. Sociolog Marcel Tomášek ve svém příspěvku poukazuje na to, že „post-socialistická realita vedla ke korekci neobvyklé sňatečnosti, tak jak byla charakteristická pro normalizační fázi reálného socialismu (a potřeby normalizačního režimu izolovat společnost v soukromí rodin) a přinesla s sebou ústup normalizačního modelu rodičovství s ohledem na rozšíření možností seberealizace mimo soukromí rodin a určitou pluralizaci životních stylů v oblasti partnerských vztahů. Tento specifický kontext souznějící s nárůstem singlovství z něj nečiní izolovaný životní způsob, nýbrž součást hlubší společenské změny, která se odehrává v oblasti partnerských vztahů a reprodukce.“¹⁸

Také Ivo Možný vidí v „singlovství“ novou nerovnováhu a předpokládá, že se podíl singlů ve společnosti sotva sníží.

1.3.3 Pokles sňatečnosti

Významným znakem současné doby je stále se snižující sňatečnost. Pokud jsou sňatky uzavírány, zvyšuje se věk, v němž lidé do svazku vstupují. To vše jistě souvisí s aktuální společenskou situací a dobou, ve které žijeme. Tato doba je vysoce konzumní, z mého pohledu velmi neúprosná. Mladý člověk na sobě musí tvrdě pracovat, aby se ve společnosti uplatnil, našel zaměstnání, nabyt jistého životního standardu. Navíc je tu mnoho lákadel, která na člověka působí, mění se jeho hodnotový systém. Rodina a rodinný život v mnohých případech již nestojí na samém vrcholu hodnotového žebříčku.

¹⁷ ČSÚ. *Život žen a mužů z pohledu SLDB 2001. Domácnost jednotlivců* [online]. 1.2. 2005 [cit. 2010-11-21]. <[http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0041CF66/\\$File/111004a12.pdf](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0041CF66/$File/111004a12.pdf)>.

¹⁸ TOMÁŠEK, Marcel. *Konec tradiční rodiny? Od tradiční rodiny k singles a zpět k jiným vztahům* [online]. 31.10. 2007 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=290&lst=120>>.

Přesto „má manželství u Čechů ještě vysoký status. Výzkumy postojů opakovaně ukazují, že většina nejmladší generace pokládá život v manželství za nejsprávnější formu rodiny. Předpověď je tu nejistá, ale stále ještě zůstávají předpoklady, že život v manželství bude součástí životní zkušenosti pro více než dvě třetiny, možná i čtyři pětiny dnešní mladé generace.“¹⁹

Ivo Možný v době, kdy psal svou publikaci, předpokládal, že ve druhé polovině tohoto desetiletí bude sňatečnost o něco vyšší, a to především díky pozdním sňatkům. Jak moc se tento předpoklad vyplnil můžeme spatřit ve statistice, kterou nám aktuálně poskytuje Český statistický úřad.

Dle něho se po mírném oživení, které nastalo v roce 2007, sňatečnost opět snížila. Rok 2009 byl pak ve znamení rekordně malého počtu uzavřených sňatků, a to nejnižšího od roku 1918. Uzavřeno bylo necelých 48 tisíc sňatků, což bylo o 4,6 tisíc méně než v roce předchozím. Při zachování úrovně této sňatečnosti by před dosažením 50 let věku vstoupilo do manželství 56 % svobodných mužů a 63 % svobodných žen.²⁰

Dosud známé údaje pro první pololetí 2010 poukazují na to, že „i v 1. pololetí roku 2010 pokračoval pokles počtu nově uzavřených manželství, když se meziročně ve všech měsících počet sňatků snížil. Celkem za prvních šest měsíců roku 2010 uzavřelo sňatek 17,1 tisíce párů snoubenců, o 2,3 tisíce méně než v 1. pololetí 2009. Ženichům bylo v průměru 35,1 let, nevěstám 32 let. U tří čtvrtin ženichů a nevěst se jednalo o jejich první sňatek. Úroveň sňatečnosti se ve srovnání s minulým rokem snížila nejvíce u osob mladších 35 let.“²¹

Jak z výše uvedeného vyplývá, sňatečnost se i nadále snižuje, k oživení došlo pouze v roce 2007, následující roky se nesou opět ve znamení poklesu. Je také patrné, že se neustále zvyšuje věk vstupu do manželství.

1.3.4 Nízká porodnost

„Vysoká porodnost skončila na počátku osmdesátých let minulého století. Od té doby se rodí v českých rodinách stále méně dětí. Po změně režimu porodnost v České republice znovu prudce poklesla, od poloviny devadesátých let se zhruba ustálila. Místo obvyklých 140

¹⁹ MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006, s. 256.

²⁰ ČSÚ. *Rekordně málo sňatků. Pohyb obyvatelstva – rok 2009* [online]. 15.3. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby031510.doc>>.

²¹ ČSÚ. *Počet obyvatel se zvýšil. Pohyb obyvatelstva – 1.pololetí 2010* [online]. 13.9. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby091310.doc>>.

tisíc dětí rodí se v devadesátých letech asi 90 tisíc dětí ročně, a lehký nárůst v polovině prvního desetiletí našeho století jen s obtíží překračuje stotisícovou hranici.²²

Dle údajů Českého statistického úřadu dosáhla vlna zvýšené porodnosti svého vrcholu v roce 2008. V roce 2009 se již narodilo o 1,2 tisíce dětí méně. Neustále se také zvyšuje věk matek. Průměrný věk žen při narození prvního dítěte se zvýšil téměř na 28 let. Mimo manželství se v roce 2009 narodilo téměř 40 % všech narozených dětí, jde tedy o další zvýšení podílu dětí narozených neprovdaným ženám.²³

Snížování porodnosti bude zřejmě pokračovat i v následujících letech. Za první pololetí roku 2010 se narodilo 58,2 tisíce dětí, o něco méně než ve stejném období předchozího roku. Také počet dětí narozených svobodným matkám vzrostl. Mimo manželství se narodilo 40 % všech živě narozených dětí. Mezi rodičkami převládaly ženy ve věku 30 let.²⁴

Celkově tedy můžeme pozorovat stále nižší porodnost a také zvyšující se věk rodiček (hlavně prvorodiček). Tento vývoj by do budoucna mohl znamenat velké problémy, mezi něž patří stárnutí společnosti. Staří lidé se dožívají díky kvalitní lékařské péči stále vyššího věku, jejich počet se tedy zvyšuje. Naopak počet narozených dětí klesá. Tato problematika se v současné době stává celosvětovou záležitostí.

1.3.5 Vysoká rozvodovost

Pro rodinu a její fungování je dalším negativní jevem vysoká rozvodovost. Zatímco v minulosti bylo manželství posvátným svazkem a rozvod jen ojedinělou záležitostí, dnes se setkáváme s pravým opakem. Počet rozvedených roste, v důsledku toho se také zvyšuje počet neúplných rodin. Rozvod je negativním jevem pro celou společnost, neboť právě rodina je stále považována za její základní jednotku. Rozvodem se rodina rozpadá, narušují se vazby mezi jejími členy, nemluvě o újmě (zejména citové), kterou utrpí především děti. Ztráta jednoho z rodičů je do budoucna zpravidla určitým způsobem poznamená.

„Česká republika patří v rámci Evropy mezi země s vysokou úrovní rozvodovosti, jako jsou skandinávské země, Rusko, Velká Británie či Německo. Úroveň rozvodovosti můžeme nejpřesněji popsat pomocí ukazatele úhrnné rozvodovosti, který vztahuje rozvody ke

²² MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006, s. 260.

²³ ČSÚ. *Rekordně málo sňatků. Pohyb obyvatelstva – rok 2009* [online]. 15.3. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby031510.doc>>.

²⁴ ČSÚ. *Počet obyvatel se zvýšil. Pohyb obyvatelstva – 1.pololetí 2010* [online]. 13.9. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby091310.doc>>.

sňatkům, ze kterých vycházejí. Od 60. let 20. století pozorujeme u české populace trvalý nárůst hodnot tohoto ukazatele, v roce 1996 poprvé překročil hranici 40 % a i nadále stoupá – v roce 2004 se rozvedlo již 49 % z původně uzavřených manželství.²⁵

Podle Českého statistického úřadu byla nejvyšší míra rozvodovosti z roku 2004 (činila 49,3 %) překonána v roce 2008. Tento rok dosáhla úroveň rozvodovosti rekordní hranice 49,6 %. Jednalo se o doposud nejvyšší zaznamenanou míru rozvodovosti v České republice. Rok 2008 si své prvenství drží dodnes, neboť v dalších letech počet rozvodů klesal. V roce 2009 bylo rozvedeno 29,1 tisíce manželství, tedy o téměř 5000 méně než v rekordním roce. Pro první polovinu roku 2010 je evidováno 15 tisíc rozvodů, tedy opět o něco méně než ve stejné době loňského roku.²⁶

Je tedy patrné, že od roku 2008, kdy počet rozvedených manželství dosáhl vrcholu, rozvodovost klesá. Je však otázkou, jak se bude tato situace dále vyvíjet.

Vedle výše zmíněných trendů, které provázejí současnou rodinu, bychom mohli zmínit mnohé další. Tyto však budeme považovat za zásadní, alespoň pro účely naší diplomové práce. Z toho, co bylo řečeno o současné rodině, se jen málo jeví být pozitivní. Mohlo by se zdát, že rodina, coby nejstarší společenská instituce, nezadržitelně spěje ke svému zániku. Mnozí autoři tak hovoří o krizi rodiny. Taková představa jistě u mnohých z nás vyvolá paniku a obavy z dalšího vývoje. Pokud se současná rodina nyní nachází v krizi, jak tomu bude za několik dalších let? Avšak nabízí se také otázka, zda se skutečně o krizi jedná. Není takový stav jen přirozeným výsledkem vývoje moderní společnosti?

Ivo Možný, ačkoliv podal značné důkazy o znepokojivém stavu současné rodiny a rodinného života, v závěru své knihy dodává: „Podíváme-li se na situaci s větším odstupem, nemůžeme nevidět, že dnes Česká republika vzkvétá. Nastupující generace má před sebou šance, jaké neměla žádná jiná. Samozřejmě ji čeká mnoho oříšků k rozlousknutí, bude muset projít řadou obtížných zkoušek. Procházka dějinami není procházka růžovou zahradou. Naznačené nerovnováhy se mohou projevit jako krize. Ale pro připraveného člověka je krize šance.“²⁷

²⁵ ŠŤASTNÁ, Anna. *Rozvodovost* [online]. 20.4. 1982 [cit. 2010-11-21].

<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=246&lst=119>>.

²⁶ ČSÚ. *Počet obyvatel se zvýšil. Pohyb obyvatelstva – 1.pololetí 2010* [online]. 13.9. 2010 [cit. 2010-11-21].

<<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby091310.doc>>.

²⁷ MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006, s. 278.

2 SOCIALIZACE

2.1 Pojem socializace

Při hledání odpovědi na to, co je socializace, se setkáme s řadou různých pohledů a definic. Všechny tyto definice se však shodují zejména na tom, že se jedná o proces, tedy že socializace probíhá, a to po celý život. Nebudeme zde citovat autory a jejich pojetí socializace, neboť přehled takových definic najdeme téměř v každé kapitole věnované tomuto tématu. My si vybereme pouze jednu z nich, která se nám zdá přehledná a snadno pochopitelná. Tato definice socializaci popisuje jako „proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život nahodile, živelně. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti. Odehrává se vždy v nějakém prostředí.“²⁸

Hlavním smyslem socializace je, aby se jedinec začlenil do společnosti, naučil se v ní žít, pracovat, fungovat, a to vše ve vztahu k druhým lidem. „Proces socializace je tedy vytváření orientace v oblasti společenských hodnot, v jejich složitém systému. Patří sem např. vytváření pojmů dobra a zla, pojetí slušného a neslušného, vytváření hygienických a pracovních návyků, zdokonalování pohybové a výrazové činnosti, zjemňování citových vztahů, příprava na manželství, rodičovství, stáří, ...“²⁹

V souvislosti se socializací hovoříme o výchově. Ačkoli tyto pojmy nejsou totožné a existují mezi nimi rozdíly, panuje zde určitý vztah. Výchova je také procesem, avšak na rozdíl od socializace není živelná, nýbrž záměrná, cílená. Probíhá po celý život a působí na osobnost člověka. Jedná se o druh sociální činnosti, při níž se vytváří vztah člověka k sobě samému i ke společnosti, ke světu, v němž žije. Jak upozorňuje Kraus, „výchova představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Výchova je jakýsi regulátor, je to řídicí proces, kterým chceme proces socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli. Tato dynamická, vědomá a řízená socializace zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti.“³⁰ Do jisté míry tedy platí, že se výchova stává součástí socializace, je totiž jedním z jejích činitelů.

²⁸ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 59.

²⁹ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 5.

³⁰ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 64-65.

Dle Řezáče proces socializace zahrnuje čtyři relativně samostatné děje, a to personalizaci, kulturaci, profesionalizaci a socializaci v užším slova smyslu. „Člověk se v průběhu humanizačního procesu stává osobností (personalizace); přejímá a rozvíjí kulturu společnosti (kulturace); získává svoji socioprofesionální kompetenci neboli připravenost zaujmout profesní roli (profesionalizace); zaujímá postavení ve struktuře společenských úloh, tj. osvojuje si sociální role (socializace v užším významu).“³¹

2.2 Fáze socializace

Řezáč vyčleňuje několik základních etap socializace jedince a zároveň upozorňuje, že tyto fáze socializace lze vytyčit na základě sociálně psychologického kritéria.

1. etapa socializace – začíná manipulací s předměty a bezprostředním kontaktem s matkou. Dochází k pronikání do souvztažnosti rolí, chápání svého místa mezi jinými blízkými lidmi a postupně až k vydělení „JÁ“. Dominující aktivitou tohoto období je bezprostřední sociální kontakt, vrcholem se stává vznik „JÁ“.
2. etapa socializace – dominuje zde hra a klíčové interakce dítě-dospělý, dítě-dítě, dítě-hračka. Dochází k objevu obecnosti rolí, například pojem tatínek již není vázán na konkrétní osobu. Je objevován tatínek jako vztah, jako odosobněná role. „JÁ“ objevené v první etapě se nyní diferencuje a zároveň integruje. Dochází také k pronikání z primární skupiny do širší společnosti.
3. etapa socializace – charakteristickou činností je v tomto případě učení, diferencuje se vědění o světě. Dítě poznává svět, a to nejen svými očima, ale také skrze oblasti, s nimiž se postupně setkává. Patří sem umění, věda, víra.
4. etapa socializace – se nese ve znamení objevení dospělosti. Symbolem této etapy je dospělý, sobě odpovědný člověk. Stabilizuje se identita psychologická i sociální. Dominuje práce, výchova a péče, a to v případě rodičovství. Takový člověk dospěl do fáze, kdy našel své místo ve společnosti.³²

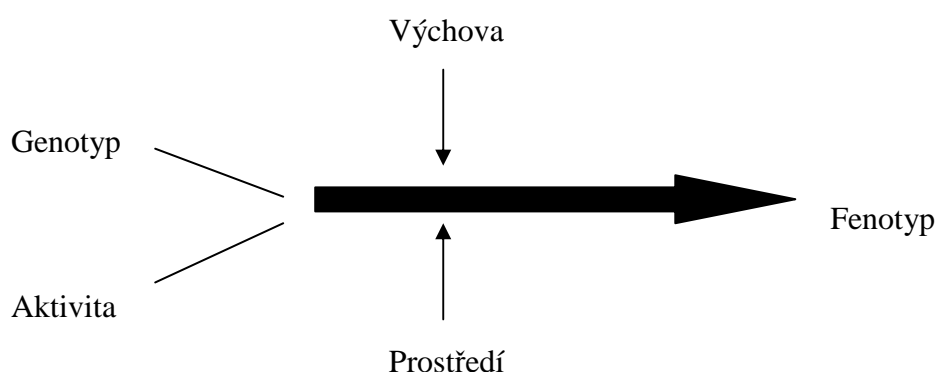
³¹ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 51-52.

³² Tamtéž, s. 51-52.

Vzhledem k rozmanitosti pohledů na samotný pojem socializace se objevuje také řada různých modelů popisujících její etapy. Například autorky Trpišovská, Vacínová ve své publikaci uvádějí dělení do tří základních fází. Mezi ně patří fáze *presocializace*, která souvisí již s prenatálním obdobím. Autorky poukazují na interakci mezi dítětem (plodem) a matkou ještě před narozením. Embryo a plod jsou podle nich ovlivňovány produkty sociálního prostředí. *Socializací v pravém slova smyslu* se nazývá druhá fáze. Zahrnuje změny, během nichž jedinec vrůstá do společnosti. Ukončena bývá v období adolescence. Třetí a poslední fází je fáze *dosocializování*. Souvisí s proměnami společnosti tak, jak je přináší konkrétní doba. Člověk se musí těmto změnám přizpůsobit a vyrovnat se s nimi. Tato fáze je ukončena smrtí jedince, neboť, jak již bylo zmíněno výše, socializace je procesem celoživotním, začíná tedy narozením a končí smrtí člověka.³³

2.3 Činitele socializace

Již v předchozí podkapitole jsme se zmínili stručně o výchově jako o jednom z činitelů socializace. Kromě výchovy se však na procesu socializace podílejí i další činitelé. Patří sem genotyp, který chápeme jako soubor genů, které získáváme coby dědičnou výbavu od svých biologických rodičů při narození, přičemž se jedná nejen o fyzické, ale také psychické dispozice. Vedle genotypu pak určitou roli hraje přirozená aktivita a nakonec se jedná o prostředí, které velmi silně působí na vývoj osobnosti člověka. Výsledkem působení těchto činitelů je fenotyp, tedy soubor vnějších, pozorovatelných vlastností, kterými se jedinec v daném okamžiku projevuje. Pro větší názornost uvádíme následující obrázek č. 1.³⁴



³³ TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 70-71.

³⁴ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 64.

2.4 Prostředí jako socializační činitel

V této kapitole se zaměříme na prostředí jako na jeden z činitelů socializace. Prostředí v tomto ohledu hraje důležitou roli, neboť se významně podílí na utváření osobnosti člověka. Člověk se do určitého prostředí rodí, v určitém prostředí vyrůstá a následně i žije a umírá. Rozumíme jím tu část světa, která nás obklopuje, v níž žijeme. Prostředí představuje jakýsi komplex přírodních a společenských podmínek. Člověk je jím formován, zároveň ho sám přetváří a přizpůsobuje ho svým potřebám. Hovoříme o interakci, tedy o vzájemném působení.

V průběhu života procházíme různými prostředími. Ať už se jedná o rodinu, do které se narodíme a v níž vyrůstáme, školu, v níž získáváme své vzdělání, zaměstnání, které vykonáváme v dospělosti, vrstevnickou skupinu či pracovní kolektiv, kterého jsme součástí. Člověk se zpravidla pohybuje v několika prostředích najednou, ty na něj působí souběžně. Každé prostředí je něčím specifické a stejně tak specifický je i jeho vliv na jedince. Vztah mezi těmito prostředími nemusí být vždy v souladu, může mezi nimi docházet ke střetům a napětí, zejména co se týká jejich požadavků na jedince.

Jak upozorňuje Kohoutek „člověk je nejen tvorem přírodním, biologickým, ale především společenským, protože společenské bytí a vědomí jej formuje nejintenzivněji. Každý z nás je sociálně determinován řadou společenských skupin (a to jak nezáměrně – funkcionálně, tak záměrně – intencionálně), mezi nimiž velkou roli hraje rodina a škola.“³⁵

2.4.1 Typologie prostředí

Prostředí lze dělit dle různých hledisek, například podle velikosti (mikroprostředí, mezoprostředí, makroprostředí), dle charakteru (venkovské, městské, velkoměstské, atd.), dle povahy činnosti (obytné, pracovní, rekreační), dle podnětovosti (podnětově chudé, optimální, přesycené) aj.³⁶

My se nyní zaměříme na charakteristiku prostředí dle kritéria velikosti tak, jak o něm ve svém příspěvku hovoří Helus. Tento autor rozlišuje 4 hlavní typy prostředí:

³⁵ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 97.

³⁶ KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk - prostředí - výchova : k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 100.

2.4.1.1 Mikroprostředí

Mikroprostředím rozumíme úzký okruh lidí, s nimiž je jedinec v bezprostředním a důvěrném styku. Helus upozorňuje, že takovým mikroprostředím dítěte „je v prvních dnech a měsících jeho života matka, s níž se nachází v symbiotickém vztahu. Toto prvopočáteční prostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, tedy určitý omezený počet lidí, v nichž se dítě dokáže dobře orientovat, mezi kterými zaujímá své nezpochybnitelné postavení skýtající mu pocit jistoty a bezpečí a mezi nimiž se cítí být doma. Mikroprostředím se dále stává skupina dětí, které spolu kamarádí, pospolitost důvěrných přátel, pracovní tým, sportovní družstvo apod.“³⁷

Je tedy patrné, že mikroprostředí jedince tvoří spíše malé sociální skupiny. Patří mezi ně výše zmíněné vrstevnické skupiny, rodina, může jím být také školní třída.

2.4.1.2 Mezoprostředí

Je tvořeno vzájemnými vztahy mezi různými mikroprostředími jedince. Umožňuje mu tak vstupovat do oblastí života, v nichž může hledat a nacházet své místo a uplatnění, vyjádřit své názory a realizovat se. Se zvyšujícím se věkem dítěte počet mikroprostředí roste. Dítě již netráví většinu svého času pouze v rodině, ale chodí do školy, navštěvuje různé kroužky, má své kamarády, s nimiž si hraje. Později přechází na jiný typ školy, stává se členem pracovního kolektivu, zakládá svou vlastní rodinu.³⁸

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.4, může mezi prostředími docházet ke střetům a napětí. Důležité tedy je, aby se toto nebezpečí konfliktu co nejvíce eliminovalo.

2.4.1.3 Exoprostředí

Jedná se o takové prostředí, „s nímž jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale o kterém si přesto činí představu, ke kterému má vztah a o které se zajímá. Děje se tak skrze lidi, které dobře zná, kteří jsou mu blízcí, se kterými se ztotožňuje. Socializační funkcí exoprostředí je uvádět děti a mladistvé do širších souvislostí života, přiblížit jim sociální vztahy a události přesahující rámec bezprostředních, osobních kontaktů tváří v tvář.“³⁹

³⁷ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 88.

³⁸ Tamtéž, s. 89.

³⁹ Tamtéž, s. 91.

Patří sem například prostředí školy, které se dítěti v předškolním věku představuje prostřednictvím zkušeností a zážitků staršího sourozence. O škole se doma hovoří, dítě je svědkem každodenních příprav do školy. Je tak se školou seznámeno, byť do ní samo teprve nastoupí.

2.4.1.4 Makroprostředí

Makroprostředím rozumíme velmi široké prostředí, které jedince obklopuje a jehož je součástí. Jedná se již o podmínky a vztahy typické pro danou společnost. Může sem patřit typ a forma státu, z hlediska kultury příslušnost k náboženské skupině, politické straně, aj.

„Jeho socializační funkcí je konstituovat člověka v jeho občanství, v jeho přináležitosti ke všeobecné, ale přitom stále konkrétnější se připomínající všelidské společenství.“⁴⁰

2.4.2 Vliv prostředí na jedince

Jak již bylo zmíněno v kapitole „Prostředí jako socializační činitel“, prostředí se významně podílí na utváření osobnosti člověka. Jedinec je jím formován, zároveň ho sám přetváří a přizpůsobuje ho svým potřebám. Není pochyb o tom, že jeho vliv na vývoj jedince je zásadní.

„Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak se v průběhu života tento poměr do jisté míry mění a život a jednání člověka více poznamenávají podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjel se (prostředí, výchovné styly).“⁴¹

Jak dále Kraus upozorňuje, „vlivy prostředí mohou jednání člověka podpořit, nebo být překážkou (např. velký hlučný prostor apod.), přímo formovat (úzce účelový prostor) nebo motivovat, mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání).“⁴²

Každý jedinec se svému prostředí musí přizpůsobit. Tento proces přizpůsobování nazýváme *adaptací*. Adaptace v sobě zároveň zahrnuje dva další děje, a to *akomodaci* (jedinec se přizpůsobí prostředí) a *asimilaci* (snaha jedince přizpůsobit prostředí sobě). Vedle těchto pojmů rozlišujeme *adjustaci*, tedy přizpůsobování se prostředí sociálnímu (společenskému). Člověk se svému prostředí může přizpůsobit bez větších problémů,

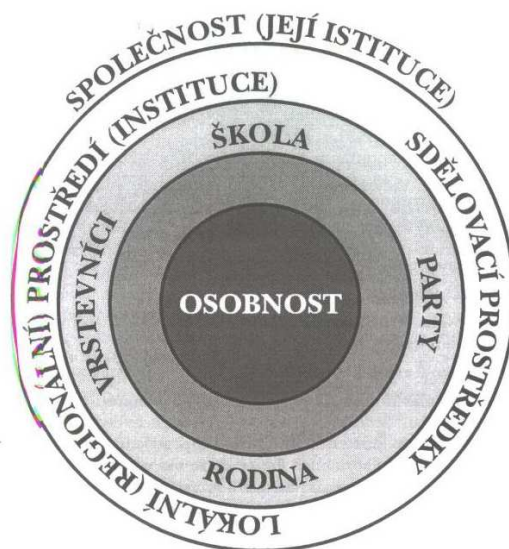
⁴⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 91.

⁴¹ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 74.

⁴² Tamtéž, s. 74-75.

v takovém případě hovoříme o *adaptaci*. Pokud se mu však nedaří přizpůsobit se daným podmínkám, jedná se o *maladaptaci*.⁴³

Následující obrázek č. 2 poskytuje jasný přehled o tom, které roviny prostředí mají největší vliv na osobnost člověka, zároveň poukazuje na to, jaký je mezi těmito rovinami vztah.⁴⁴



V následujících kapitolách se již budeme zabývat konkrétním prostředím, které má na osobnost jedince nejsilnější vliv. Na každého člověka působí podněty, které vycházejí z prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Jak uvádí Čačka, „nejvýznamnější je vždy charakter podnětů v oblastech základních životních aktivit, ve kterých dítě tráví nejvíce času.“⁴⁵ Jedná se o vliv rodiny, školy a vrstevnické skupiny. O jejich významném vlivu na formování osobnosti člověka vypovídá jejich postavení v rámci uvedeného kružnicového modelu prostředí.

2.4.2.1 Vliv rodiny

V první kapitole jsme se již rodinou zabývali. Pokusili jsme podat definici rodiny a vymezit její hlavní funkce. Následně jsme se zajímali o rodinu a její proměny napříč historií, odkud jsme plynule přešli k moderní současné rodině a jejím charakteristickým

⁴³ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 45.

⁴⁴ KRAUS, Bl.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk - prostředí - výchova : k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 106.

⁴⁵ ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994, s. 79.

znakům. Nyní je načase zaměřit se na rodinu jako na prostředí, které má zásadní vliv na formování osobnosti dítěte. Pokusíme se vysvětlit, v čem tento význam rodiny spočívá.

Nezbývá nám než se opakovat a upozornit znovu na to, co zde již bylo několikrát řečeno. Rodina představuje prostředí, do kterého se jedinec rodí a ve kterém vyrůstá. Významně na dítě působí, formuje ho a vychovává. Různými svými znaky se „promítá do osobnosti dítěte, ovlivňuje jeho vývoj a osobnost. Působí také na utváření předpokladů pro školní úspěšnost, či naopak způsobuje žákovy neúspěchy.“⁴⁶

Kohoutek upozorňuje, že „rodina působí na vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s celou společností. Domov je jakési prizma propouštějící různé sociokulturní vlivy dalších sociálních skupin. Na vývoj a utváření osobnosti člověka působí tedy všechny stránky rodinného prostředí“⁴⁷

Jedná se o tyto faktory:

- a) struktura rodiny a osobnost jejích členů,
- b) postavení jedince uvnitř rodiny,
- c) klima v rodině,
- d) způsob výchovy v rodině,
- e) materiální stránka rodiny.⁴⁸

a) Struktura rodiny a osobnost jejích členů

Na dítě významně působí struktura rodiny a osobnost jejích členů. Velmi záleží na tom, zda dítě vyrůstá v rodině úplné či neúplné, zda má sourozence, jestli rodinu tvoří pouze úzký okruh členů – tzv. rodina nukleární, nebo zda dítě žije například ve více generačním domě spolu s prarodiči a dalšími příbuznými.

O neúplné rodině jsme se již zmiňovali, a to v souvislosti se znaky současné rodiny. Jedním z trendů, které charakterizují moderní rodinu, je právě rostoucí počet neúplných rodin. Neúplnou rodinou myslíme takovou domácnost, kterou tvoří jeden z rodičů alespoň s jedním dítětem. S odvoláním na Český statistický úřad jsme poukázali na to, že počet takových domácností roste, a vzhledem k tomu, že téměř polovinu těchto domácností tvoří rozvedení

⁴⁶ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 167.

⁴⁷ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 122.

⁴⁸ Tamtéž, s. 122.

manželé a vzhledem k tomu, že rozvodovost stoupá, se dá předpokládat, že také počet neúplných rodin bude mít vzestupnou tendenci.

Okolnosti, které vedly ke vzniku neúplné rodiny, mohou být samozřejmě různé. Na vině může být nesoulad mezi rodiči, který skončil rozvodem, úmrtí jednoho z rodičů, atd. Jistě bychom přišli i na další možnosti, které se stávají důvodem pro vznik tohoto rodinného uspořádání. Prožívání takové rodinné situace ze strany dítěte se však může lišit. Jistě bude jinak vnímána dítětem, které v útlém dětství přišlo o jednoho z rodičů, a nyní žije v neúplné rodině. Takové dítě jinou formu rodinného soužití nezná a je na život s jedním rodičem zvyklé. Naopak dítě, které žilo v úplné rodině, avšak v důsledku rozvodu, který je sám o sobě bolestným zážitkem, nyní zůstalo pouze s jedním z rodičů, bude tuto změnu prožívat zcela odlišně.

Dítě, které vyrůstá pouze s jedním rodičem (matkou či otcem), je touto situací značně ovlivněno. Nepřítomnost jednoho z rodičů totiž znamená ztrátu role, kterou v rodině hraje otec nebo matka, tedy modelu, s nímž se dítě identifikuje. Otec bývá většinou symbolem mužnosti, síly a autority, kdežto matka představuje ženskost, něhu a lásku. Jak upozorňuje Kohoutek, „v úplné rodině prezentují rodiče dětem roli partnerství a model partnerského života. V neúplné rodině tomu tak není. Dítě tak nezískává ani zpětnou vazbu k vlastnímu chování, které je nebo není vždy adekvátní ve vztahu k druhému pohlaví.“⁴⁹

Členové rodiny na dítě působí svou osobností, temperamentem, charakterem, svými zásadami, postoji k sobě i k druhým lidem, hodnotami, které zastávají, svými názory, inteligencí, vědomostmi. „Rodina zastupuje ve vztahu k dítěti lidskou společnost, v rodině člověk získává model svých budoucích vztahů k lidem, názorů, postojů, chování, návyků, dovedností, atd. Podle zkušeností v rodině transformuje dítě své vztahy na ostatní lidi.“⁵⁰

Jak z výše uvedeného vyplývá, rodina se stává nejvýznamnější sociální skupinou, která poskytuje jedinci vzory k identifikaci a nápodobě. Dítě totiž nejprve napodobuje svou matku, dále ostatní členy rodiny, přejímá podobné hodnoty, postoje, zvyky, názory (tedy různé vzorce chování) a identifikuje se s nimi. Jedná se o tzv. formy sociálního učení, jehož prostřednictvím se socializace realizuje, rozvíjejí se žádoucí způsoby chování a hodnocení.

⁴⁹ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 117.

⁵⁰ Tamtéž, s. 117.

b) Postavení jedince uvnitř rodiny

V tomto případě hovoříme o tzv. rodinné konstelaci. Jde tedy o to, jaké postavení dítě v rodině zaujímá, a to vzhledem k ostatním členům rodiny. Toto postavení každého člena rodiny je odlišné, neboť co člověk, to jedinečná osobnost se svými specifickými vlastnostmi. „V závislosti na určitém typu rodinné konstelace vznikají různé povahové rysy. Každý konstelační typ úzce souvisí se způsobem výchovy v rodině a s vrozeně silným nebo slabým typem osobnostní konstituce dítěte.“⁵¹

Pro postavení dítěte v rodině je například důležité, kolik má sourozenců a v jakém pořadí se narodilo. Jedináček, druhorozený či nejmladší z dětí. Co pořadí, to určitá konstelace vztahů, postojů a interakcí mezi dotyčným dítětem, rodiči a sourozenci. Hovoříme o tzv. sourozenecké konstelaci.⁵²

Nemá-li dítě sourozence, bývá často označováno za rozmazleného jedináčka. Rodiče věnují tomuto dítěti všechnu svou lásku a péči, jejich pozornost je směřována pouze k němu. Takové dítě se nemusí s nikým o nic dělit, je na tento přístup zvyklé. Tím, že vyrůstá samo s rodiči, mívá často problémy zařadit se do kolektivu vrstevníků. Bývá velmi sebevědomé, náročné, mnohdy vyžaduje po okolí takovou péči, kterou mu poskytují jeho rodiče. Samozřejmě, tato charakteristika neplatí pro všechny děti-jedináčky. Vždy záleží na přístupu a výchově rodičů.

Být jedináčkem má jistě své výhody, ale také nevýhody. Tyto děti přicházejí o zážitky, které přináší sourozenectví, nemají si mnohdy s kým hrát, musí se spoléhat na rodiče nebo si vystačit samy. V určitém věku se sourozenec (samozřejmě záleží na věkovém rozdílu) může stát větší oporou a může poskytnout hlubší porozumění, než rodiče. Je také dobré vědět, že je tu někdo, kdo nám pomůže v těžké životní situaci, na koho se můžeme spolehnout, zvláště pokud třeba rodiče nežijí a jsme na světě sami. Samozřejmě záleží na tom, jaké mezi sourozenci panují vztahy, zda mezi sebou udržují kontakty a jsou-li ochotni si pomoci. Pokud tomu tak je, jedináček, který by se ocitl ve stejné situaci, může sourozencům jedině závidět.

Příchod dalšího dítěte do rodiny mnohé mění. Tím, že se domácnost rozrůstá o nového člena, proměňuje se podstatně struktura vnitřních vztahů v rodině. Pro prvorozené dítě může být velmi těžké smířit se s narozením mladšího sourozence. Bylo totiž dosud zvyklé na absolutní pozornost rodičů. Ta se nyní přenáší z velké části na mladší dítě. Může tak docházet k pocitům žárlivosti, popřípadě až k nenávistnému postoji vůči mladšímu sourozenci. V tomto

⁵¹ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 118.

⁵² HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 174.

případě velmi záleží na rodičích, jak dítě na příchod nového člena rodiny připraví. Mohou v něm totiž vzbudit nikoli pocit ohrožení, ale naopak pocit důležitosti a odpovědnosti jako staršího bratra či sestry vůči mladšímu a slabšímu. V takovém případě se dítě na narození mladšího sourozence těší, čímž bývá zpravidla položen dobrý základ pro budoucí vřelé vztahy mezi sourozenci.

Specifické postavení jednotlivých sourozenců najdeme také v rodině se třemi dětmi. Postavení prostředního může být složité, neboť jak upozorňuje Kohoutek „starší si zajišťuje své postavení přirozenou vyspělostí a nejmladší se těší plné ochraně a lásce rodičů. Za této situace může u prostředního dítěte vznikat pocit méněcennosti, dítě rezignuje, stahuje se se svými zápornými pocity do ústraní a vznikají u něho různé zlovyky a poruchy chování.“⁵³

V případě nejmladšího naopak můžeme hovořit o velké péči ze strany celé rodiny, takové dítě bývá „miláčkem“, rodiče nad ním drží ochrannou ruku. Přehnaná péče a pozornost pak může způsobit u dítěte přecitlivělost, nesamostatnost, dítě může svého výsadního postavení zneužívat na úkor starších sourozenců. Starší sourozenci pak mohou na nejmladšího pohlížet jako na privilegovaného, mohou ho vylučovat ze společných her a dávat mu tak najevo, že mezi ně nepatří.

c) Klima v rodině

Na osobnost jedince velmi působí atmosféra (klima), která v rodině panuje. Takové klima je utvářeno zejména samotnými členy rodiny a dalšími vlivy, které na rodinu působí.

Důležité je, aby v rodině převládalo pozitivní klima, založené na důvěře, pomoci, lásce a pochopení. Rodina by pro dítě měla být útočištěm v beznaději, měla by mu poskytovat pocit bezpečí a porozumění. To se netýká pouze dítěte. Pro každého člena by měla být rodina symbolem jistoty, společenstvím, do kterého se bude vždy rád vracet.

d) Způsob výchovy v rodině

Na formování a rozvoj osobnosti člověka velmi působí výchova. Ta probíhá v rodině, ve škole, mezi vrstevníky a v dalším prostředí, kterým jedinec v průběhu života prochází. Podle toho, za jakých podmínek a jakým způsobem se výchova realizuje, rozlišujeme určité způsoby (styly) výchovy.

⁵³ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 119.

Výchovným způsobem (stylem) rozumíme dle Kohoutka „konkrétní výchovné postoje, které převažují v přístupu rodičů (a výchovatelské autority vůbec) k dítěti.“⁵⁴

Dle Čápa způsob výchovy znamená „celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“⁵⁵

Jak dále autor upozorňuje, existuje několik modelů způsobu výchovy. Mezi základní patří rozlišování tří stylů či typů výchovy. Jsou jimi autokratický styl výchovy, liberální styl výchovy a integrační styl výchovy (označován také jako demokratický).

Pro autokratický způsob výchovy platí, že vychovatel často uděluje rozkazy, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, nemá pro ně porozumění, determinuje je svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.⁵⁶ Děti, které jsou tímto způsobem vedené, se pak velmi často chovají podrážděně, bývají agresivnější, pociťují napětí. Zpravidla se buď velmi silně upnou na vychovatele (rodiče, učitele, vedoucího), snaží se být poslušné, jsou málo iniciativní, nebo naopak vystupují proti vychovateli, dostávají se s ním do konfliktu. Tento způsob výchovy rozhodně není vhodný, má negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte.

Liberální styl výchovy je naopak charakteristický nízkou mírou řízení, takový vychovatel pak děti téměř neřídí, ponechává jim nadměru volnosti, neklade přímo požadavky, je nedůsledný v oblasti kontroly jejich dodržování.⁵⁷ Vzhledem k této skutečnosti je takový typ výchovy opět považován za nevhodný.

Způsob výchovy, při němž vychovatel méně přikazuje a spíše navrhuje, označujeme jako styl demokratický. Vychovatel působí spíše příkladem než udělováním trestů. Pod jeho vedením se mohou žáci realizovat a projevovat svou iniciativu. Nad problémy se diskutuje, hledá se společné řešení, kompromis. Vychovatel je ochotný dítěti naslouchat, má porozumění pro jeho individuální potřeby. Na druhou stranu také dokáže stanovit jasná pravidla, jejichž dodržování vyžaduje.⁵⁸

Ze všech výchovných stylů je tento nejvhodnější. Na jedné straně poskytuje vychovatel dítěti pevné vedení, na druhé straně volnost a možnost seberealizace, která je pro každého člověka důležitá. Vychovatel většinou disponuje přirozenou autoritou, děti si ho váží.

⁵⁴ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 121.

⁵⁵ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 135.

⁵⁶ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 304.

⁵⁷ Tamtéž, s. 304.

⁵⁸ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 304.

Atmosféra ve skupině je díky tomuto přístupu pozitivní, problémy se řeší diskusí, také mezi dětmi panují dobré vztahy. Takový způsob vedení má velmi dobrý vliv na chování a kázeň dětí, skupina takto vedená pak zpravidla disponuje lepšími pracovními výsledky. Uplatňuje-li vychovatel, ať už je to rodič nebo učitel, demokratický způsob výchovy, volí jistě tu nejlepší cestu k utváření a formování osobnosti dítěte. Ne každý vychovatel to dokáže, avšak ten, kterému se to podaří, se stane skutečným mistrem ve svém oboru.

Kromě výše zmíněných výchovných stylů existují další koncepce, které je často doplňují, neboť jak upozorňuje Čáp, tyto tři styly výchovy patří sice mezi hlavní a výrazné, ale dosti zjednodušené. Pro teorii jsou důležité, avšak v praxi zjistíme, že ne všechny případy se dají začlenit do těchto tří kategorií. K překonání těchto nedostatků měl posloužit tzv. model dvou dimenzí. Tento model rozlišuje dvě základní dimenze způsobu výchovy, a to dimenzi emočního vztahu k dítěti (kladný postoj, láska – nepřátelství, záporný postoj) a dimenzi řízení (autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení).⁵⁹ Avšak také model dvou dimenzí se ukázal jako problematický vzhledem ke značné jednoduchosti.

Nakonec se na základě těchto zjištění vytváří nový model způsobu výchovy, který se nazývá *model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací*. Tvoří ho čtyři komponenty: komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti. Tyto komponenty se pak různě kombinují a umožňují tak údaje o každé dvojici zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy – emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení. Jak autor uvádí, další výzkumy nakonec vedly také k úpravě tohoto modelu, vyhovujícím se stal nakonec model devíti polí.⁶⁰

Významný je v rámci způsobu výchovy zejména emoční vztah rodičů k dětem. „Kladný emoční vztah rodičů a dalších vychovávajících k dítěti, zvláště v kombinaci se středním řízením, podporuje formování zdravého sebehodnocení, vytyčování přiměřených cílů a jejich realizaci, vytrvalost a sebeovládání, stabilitu a odolnost, a tím i jedincovu aktivnost, autoregulaci, sebedeterminaci. Záporný emoční vztah dospělých k dítěti, zvláště v kombinaci s rozporným řízením, má opačné účinky.“⁶¹

Ne všechny styly výchovy, jak vyplývá z výše uvedeného, jsou považovány za vhodné. O tom, co je ve výchově vhodné či nevhodné, se dá často spekulovat. Jsou tu však jisté hranice a normy, které se musí dodržet. Za vhodnou výchovu (výchovný styl) lze

⁵⁹ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 305.

⁶⁰ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 151.

⁶¹ Tamtéž, s. 222.

považovat takový přístup, který plně respektuje osobnost dítěte a jeho zvláštnosti. Přístup, který vede k jejímu všestrannému a pozitivnímu rozvoji. Samozřejmostí by v tomto případě mělo být pochopení, tolerance, láska a trpělivost, zároveň však pevné vedení. Naopak za nevhodný považujeme takový výchovný styl, který postrádá tuto základní charakteristiku, a zejména takový způsob výchovy, který narušuje příznivý vývoj dítěte, a to jak po stránce fyzické, tak psychické.

Řezáč s odkazem na Matějčka upozorňuje, že „výchovné styly můžeme rozdělit zhruba do dvou velkých skupin: na styly se „znaménkem minus“ a styly, které „si nesou v citovém vztahu k dítěti „znaménko plus“. První skupinu tvoří takové postoje a techniky, jež jsou příznačné zavrhováním dítěte, lhostejností vůči němu, zanedbávající výchovou apod. Do druhé skupiny naopak patří výchova rozmazlující, hyperprotektivní, perfekcionalistická, protekční, apod.“⁶² Jejich společným jmenovatelem je nevhodnost, neboť všechny uvedené styly určitým způsobem vykazují negativní, škodlivý vliv na dítě.

- Přístup rozmazlující

Pro takové rodiče je dítě vším. Je mu věnována veškerá jejich pozornost, přehnaně o dítě pečují, zacházejí s ním jako by bylo stále malé. Rodiče se snaží potomkovi vyjít ve všem vstříc, málokdy odmítají jeho požadavky. Nejsou často schopni stanovit dítěti jasné normy a hranice, málokdy dítě usměrňují a trestají. Mnohdy se pak stává, že dítě rodiče přestane respektovat, uvědomí si svou výsadní pozici v rodině a dokáže jí patřičně zneužít. Takto vedené dítě zpravidla nebývá připravené pro život v okolní společnosti. Z domova bylo dosud zvyklé na péči rodičů, máloco mu bylo odepřeno. To samé očekává i od svého širšího okolí. Rozmazlující způsob výchovy bývá označován také jako tzv. „rodinný protekcionismus“. Jak z uvedeného termínu vyplývá, hlavním cílem je ochrana dítěte. Rozlišujeme tři formy protekcionismu, a to protekcionismus útočný, při němž se rodiče snaží za každou cenu hájit zájmy svého potomka, ať je to ve škole nebo v jiném prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a o němž se rodiče domnívají, že je zde dítěti ubližováno. Aktivně se tak podílejí na jeho obraně. Dále je to protekcionismus soucítící, při němž chybí účinnost, naopak, rodiče s dítětem nadměrně soucítí a vžívají se do jeho nesmírného utrpení, čímž ho v podstatě v tomto postavení poškozeného utvrzují. Tím je narušován postoj dítěte sama k sobě, ale také k jeho okolí. Posledním je tzv. služební protekcionismus. Rodiče se dítěti

⁶² ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 199.

podřizují, role se tak obrací a dítě se dostává do povýšeného postavení, tedy nad své rodiče. Roste tak z něho malý diktátor.⁶³

- Přístup potlačující

Tento výchovný přístup bývá označován také jako „zavrhující výchova“. Projevuje se značnou mírou hostility. Rodiče zavrhují své dítě, chovají se k němu nevraživě, projevují vůči němu nepřátelství. Dítě bývá často bezdůvodně trestáno a utlačováno. Příznačná je také nepřiměřená kritika dítěte, bývá sráženo jeho sebevědomí, dítě zůstává nedoceněno. Takto se děje například u rodičů, kteří sami trpí nedostatkem sebedůvěry. Projevuje-li se dítě sebevědomě, je jeho sebevědomí snižováno. Mohou sem patřit také rodiče, jejichž požadavky dítě není schopné splnit. Neodpovídá tak jejich představám, rodiče prožívají zklamání z vlastního potomka.⁶⁴ Takový přístup musí na dítěti jistě zanechat hlubokou stopu, zejména v oblasti jeho sebepojetí a sebevědomí.

- Přístup autoritářský

Rodiny, které se vyznačují tímto výchovným přístupem, vyžadují od svých dětí absolutní poslušnost. Častým výchovným nástrojem je trest, a to ve své fyzické i psychické podobě. Takoví rodiče „nevedou děti k uvědomování si důvodů, respektive smyslu plnění výchovných požadavků, ale od příkazu přecházejí rovnou k hrozbám, zastrašování, nelítostným opatřením.“⁶⁵ U dítěte takový přístup vyvolává různé emoce, ať už jde o strach nebo nenávisť, která je pociťována vůči rodičům. Navenek může být takové dítě apatické nebo se naopak projevuje výbušně, agresivně, přesně tak, jak bylo doma vedené. Velmi často se tak z oběti agresivního chování stává sám agresor.

- Přístup perfekcionista

Rodiče od svého potomka vyžadují naprostou dokonalost. Nutí jej, aby podávalo výborné výkony, bylo úspěšné a vždy vynikalo nad okolím. Na bedra dítěte se tak klade zátěž,

⁶³ TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 61-62.

⁶⁴ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido 1998, s. 199.

⁶⁵ TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007 s. 61.

která je vzhledem k jeho možnostem nepřiměřená. Takový přístup rodičů často pramení z jejich touhy po úspěchu, třeba i takového, kterého sami nikdy nebyli schopni dosáhnout, popřípadě jsou sami úspěšní a od dítěte čekají totéž. Dítě je tak vystaveno velkému tlaku, který není schopné unést. To se negativně projevuje na jeho psychickém i fyzickém stavu. Bývá vyčerpané, úzkostlivé, obává se neúspěchu a následného zklamání, které by tak přineslo svým rodičům. Tyto děti trpí často neurózami, mohou se však u nich projevit i jiné potíže psychosomatické povahy. Způsob výchovy založený na perfekcionistařském přístupu často vychovávaného poznamená na celý život, je tu také velká pravděpodobnost, že on sám v roli vychovatele bude uplatňovat tentýž výchovný přístup.

- Přístup zanedbávající

Jde o přístup, který se vyznačuje nedostatečnou péčí o dítě. Jak upozorňuje J. Řezáč „jde spíše o charakteristiku sociálního prostředí rodiny, které je příznačné nedostatečným podněcováním, stimulováním života dítěte. Stručně řečeno, jde o dítě v deprivující situaci.“⁶⁶

K deprivaci dochází tehdy, nejsou-li dlouhodobě uspokojovány významné potřeby dítěte, a to jak psychické, tak fyzické. Z toho vyplývá, že dítě může být zanedbáváno různým způsobem. Může se jednat o zanedbávání tělesné. V tomto případě nejsou uspokojeny základní lidské potřeby, mezi něž patří dostatek jídla, pití, přístřeší, lékařská péče aj. Nejsou-li uspokojeny tyto hlavní potřeby, které jsou pro každého člověka životně důležité, může dojít k nejhoršímu, a to smrti dítěte. Vedle toho se zanedbávání může dotýkat psychiky dítěte. V tomto případě můžeme hovořit o nedostatku lásky, zájmu o dítě či neprojevení náklonnosti. Velmi často dochází ke kombinaci obou typů zanedbávání. Za zanedbávání považujeme také případy, kdy rodiče neposílají děti do školy a nutí je místo toho například pracovat.

V důsledku zanedbávání se může u dítěte vyvinout syndrom CAN (Child Abuse and Neglect), tzv. syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. O něm však pojednáme později, a to v kapitole zaměřené na ústavní výchovu.

⁶⁶ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 202.

- Přístup nedůsledný

Taková výchova bývá poměrně přísná, rodiče kladou na dítě vysoké požadavky. Nakonec však jejich plnění nevyžadují a od trestu mnohdy ustoupí. Jsou tedy v tomto ohledu nedůslední. Sami stanoví jistá pravidla, nejsou však schopni dohlížet na jejich dodržování.

e) Materiální stránka rodiny

Dosud jsme hovořili pouze o nemateriálních faktorech rodinného prostředí, které působí na duševní rozvoj dítěte. Mnohdy je těmto faktorům připisován největší význam. V důsledku toho se pak často opomíjí vliv faktorů materiálních, které jsou ovšem pro vývoj dítěte také důležité.

„Materiální podmínky života v rodině vytvářejí základní hmotné prostředí, které umožňuje všem členům rodiny reprodukovat životní energii, interiér, který je chrání před nepřízní počasí, umožňuje jim společný rodinný život. Na kvalitě hmotného prostředí v rodině závisí ve značné míře možnost uspokojovat některé základní životní potřeby.“⁶⁷

Hovoříme o tzv. socioekonomickém statusu rodiny. Jde tedy o to, jaké postavení ve společnosti rodina zastává, k jaké sociální vrstvě (třídě) patří. Podílí se na tom různé faktory, jako jsou prestiž povolání, příjmy a bohatství či vzdělání. Socioekonomický status totiž „významně koreluje s celou řadou ukazatelů osobnosti, výkonu, kariérního sebeprosazení a životní úspěšnosti - v neposlední řadě také úspěšnosti školní.“⁶⁸

Dítě, které pochází z chudé rodiny, se často od svých vrstevníků odlišuje. Rodiče nemají prostředky k tomu, aby mu pořídili značkové oblečení, vybavili ho mobilním telefonem či jinou moderní elektronikou. Takové dítě je pak „divné“ a v rámci skupiny vrstevníků, jejichž rodiče naopak mohou svým dětem dopřát všeho, čeho si jejich potomci žádají, se může stát terčem posměchu. Dítě tím trpí a je těmito okolnostmi značně poznamenáno, mnohdy si své komplexy z dětství přenáší i do dospělosti. Velmi těžkou pozici má například dítě, které je pohybově nebo umělecky nadané. Rodiče si mnohdy nemohou dovolit platit drahé hodiny baletu nebo lekce klavíru, a tak jeho nadání dále rozvíjet. Startovací pozice takového dítěte je pak jistě jiná než pozice dítěte, jehož rodiče k tomu prostředky mají.

⁶⁷ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 115.

⁶⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 167.

2.4.2.2 Vliv školy a školní třídy

Dalším prostředím, které významně působí na vývoj osobnosti dítěte, je škola. Ta je v dnešní době chápána jako „instituce pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Znamená to, že systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho reprodukci.“⁶⁹

Jedná se o instituci, která by měla přispívat svým působením k celkovému rozvoji jedince. Škola je institucí sociální, společenskou. „Každá společnost vyžaduje, aby působení školy na žáky vycházelo a směřovalo k přijetí obecně závazných hodnot a norem dané společnosti.“⁷⁰ Škola tedy do jisté míry společnost zastupuje, stává se jejím nástrojem. O tom svědčí také to, že většina škol je zřizována státem, stát zastoupený příslušným ministerstvem, v tomto případě Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zavádí systém tzv. kurikulárních dokumentů, které upravují otázku vzdělávání. „Tyto dokumenty jsou utvářeny na dvou úrovních. V případě státní úrovně hovoříme o *Národním programu vzdělávání*, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a *Rámcových vzdělávacích programech*, které již vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na školní úrovni pak existují *Školní vzdělávací programy*, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“⁷¹

Škola nemá pouze žáky vzdělávat, plní celou řadu dalších funkcí, mezi něž patří:

- personalizační funkce - hlavním úkolem je formovat jedince k samostatně jednající osobnosti, podporuje osobnostní a sociální rozvoj žáka;
- kvalifikační funkce – orientace na výkon, znalosti, kvalifikaci, škola připravuje žáka na budoucí povolání a uplatnění na trhu práce;

⁶⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 185.

⁷⁰ GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 265.

⁷¹ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1.9. 2007 [cit. 2010-12-10]. <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

- socializační funkce – vyplývá ze samé podstaty socializace, škola na jedince působí, má vliv na jeho postupnou integraci do společnosti, pomáhá mu osvojovat si hodnoty, normy, kulturu dané společnosti, a tak do ní vrůst;
- integrační funkce – škola připravuje žáka nejen pro jeho profesní uplatnění, ale také pro život v rodině, jeho činnost politicko-veřejnou.⁷²

Dle Krause může škola plnit další funkce, patří mezi ně:

- výchovná funkce – souvisí s funkcí socializační, neboť výchova je jedním z činitelů socializace, v rámci socializační funkce musí být výchovný proces organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní dále očekávat;
- pečovatelská funkce – škola o žáka také pečuje, uspokojuje jeho hygienické potřeby, prostřednictvím školních jídelen zajišťuje stravování, dostatek pohybu v rámci hodin tělesné výchovy atd.;
- rekreační funkce – dítě po vyučování navštěvuje prostory školy v rámci nejrůznějších zájmových činností, vstupuje do kroužků a účastní se volnočasových aktivit, které jsou zaštitěny školou (například školní atletický klub, školní pěvecký sbor, umělecký kroužek aj.);
- poradenská funkce – poradenství na většině škol zajišťují výchovní poradci, málokdy je to profesionální psycholog. Vzhledem ke svému specifickému postavení škola úzce spolupracuje nejen se samotnými žáky a jejich rodiči, ale také se specialisty, kteří, mohou pomoci v problémových situacích. Mnohdy je to právě škola, která díky všímavosti učitelů, dokáže odhalit potíže, s kterými se žák potýká, a zajistit včasnou pomoc buď upozorněním rodičů na daný problém nebo kontaktováním příslušných orgánů a institucí.⁷³

Škola tedy plní řadu funkcí, které nespočívají pouze ve výuce a předávání poznatků, její vliv na jedince je hlubší, ovlivňuje, stejně jako rodina, jeho osobnost, působí na jeho psychický vývoj, formuje jeho hodnotovou orientaci, jeho zájmy, postoje k sobě samému

⁷² GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 263.

⁷³ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 102-103.

i k druhým lidem. Ve škole žák získává nové role, učí se vycházet s druhými lidmi, prosadit se ve skupině vrstevníků.

Vstup do školy je považován za jeden z rozhodujících mezníků v životě člověka. Pro dítě se mnohé mění. Musí si zvykat (adaptovat se) na nové prostředí. Děti jsou „odtrženy od přirozeného sociálního prostředí a školní vzory jednání jsou jim často cizí. Musejí si teprve zvykat na vyšší stupeň disciplinovanosti, emoční zdrženlivost ap. Škola v jistém ohledu pokračuje v socializaci započaté v rodině.“⁷⁴ Jak ale upozorňuje Vágnerová, děje se tak jiným způsobem, neboť dítě ve škole získává zcela odlišné zkušenosti, než které mu poskytovalo rodinné prostředí. Škola vyžaduje větší míru poslušnosti, žák se zde setkává s normami, které pro rodinu nejsou typické. Musí se jim přizpůsobit a naučit se je respektovat. Autorka zároveň poukazuje na to, že nástup do školy představuje další významný krok v odpoutávání jedince ze závislosti na rodině. Tím, jak se dítě stává součástí jiných sociálních skupin, vliv rodiny přechází právě na tyto skupiny.⁷⁵

Vágnerová dále uvádí, že „škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do jeho postoje ke škole, resp. k celé společnosti, jejíž je škola reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život. Na druhé straně se projeví i modifikací sebepojetí. Socializace v sobě vždycky zahrnuje i individualizaci.“⁷⁶

V rámci školy na žáka působí mnoho vlivů. Jedná se zejména o učitele, kteří žáka ovlivňují nejen jako profesionálové, svými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, ale také svými osobnostními vlastnostmi – temperamentem, charakterem. Dále je to školní třída a nakonec ostatní dospělí osoby, které ve škole pracují. Mohli bychom ovšem pokračovat, neboť na žáka v podstatě působí škola celým svým prostředím, všemi svými vlivy, ať už po stránce věcné a prostorové nebo po stránce osobností a vztahové. Roli hraje to, v jaké lokalitě se škola nachází, jaký je stav školní budovy, jak je škola velká, zda je zde dostatek osvětlení, klimatizace, akustika, výzdoba, technické vybavení učeben, atd. V případě stránky osobnostně-vztahové pak hovoříme o tzv. klimatu školy. Jedná se o dlouhodobý jev, tvůrci jsou členové dané skupiny, tedy lidé, kteří se ve škole pohybují, kteří ho tvoří, vnímají a prožívají. Jak uvádí Kraus „podstatné je, že klima školy zpětně ovlivňuje charakteristiky

⁷⁴ KRAUS, Bl. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 112.

⁷⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 284.

⁷⁶ Tamtéž, s. 284.

aktérů (zdravotní, sociální, pedagogické, psychologické), úspěšnost fungování instituce jako celku (tzv. průběhové charakteristiky), kvalitu výstupů instituce (charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).“⁷⁷

- Školní třída

Nyní se budeme v rámci školního prostředí zabývat školní třídou jako sociální skupinou, která se vedle rodiny stává nejvýznamnějším prostředím jedince. Tím, že dítě v průběhu života prochází dalšími sociálními skupinami, rozšiřuje se jeho společenský život. Jedinec se tak pomalu učí zaujímat postavení ve společnosti, neboť právě tato další prostředí společnost zastupují, zprostředkovávají normy a hodnoty pro danou společnost typické.

Stejně jako rodina je i školní třída považována za malou sociální skupinu, která tvoří mikroprostředí dítěte, avšak na rozdíl od rodiny vzniká školní třída na základě formálních vztahů, které vyplývají z podstaty školy jako vzdělávací instituce. To znamená, že žáci jsou ve třídě seskupeni dle předem připraveného plánu, nemohou toto uspořádání sami ovlivnit. Až později se mezi nimi tvoří vztahy a vazby, které vznikají mezi vrstevníky. Z toho vyplývá, že školní třída v sobě zahrnuje oba typy vztahů, a to jak vztahy formální, tak neformální.

Školní třídu můžeme tedy považovat za vrstevnickou skupinu, která má, vzhledem ke svému postavení v rámci školy jako vzdělávací instituce, svá specifika. O skupině vrstevníků budeme pojednávat v samostatné kapitole. Zde se zaměříme na školní třídu jako na zvláštní typ vrstevnické skupiny. Specifičnost školní třídy spočívá již v samotném faktu, že vzniká nejdříve jako formální skupina a teprve později se z ní stává skupina neformální. „Formální a neformální rovina výrazně prostupuje školní třídou a významně ovlivňuje její strukturu (např. formální a neformální pořadí žáků ve třídě, formální a neformální vůdce, formální a neformální hodnoty) i dynamiku (kooperaci, kompetici, styly vedení školní třídy).“⁷⁸ Žáci jsou si rovni, a to jak věkově, tak v oblasti kompetencí a požadavků, jejichž plnění je od nich očekáváno. Přestože pro všechny žáky platí stejná pravidla, žije třída svým vnitřním životem, do jisté míry stále ovlivněna normami a pravidly školy, zároveň tvořící si svá vlastní pravidla.

Gillernová ve svém příspěvku charakterizuje školní třídu jako malou sociální skupinu, kterou „tvoří určitý počet jedinců, kteří společně vykonávají činnosti vedoucí ke společným

⁷⁷ KRAUS, Bl. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 107.

⁷⁸ GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 280.

cílům, jsou v dlouhodobé interakci (způsobem „tváří v tvář“) a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zauímají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů.“⁷⁹

Pro školní třídu tedy platí stejná charakteristika jako pro ostatní malé sociální skupiny. Třída vzniká za účelem dosažení určitých cílů, v tomto případě je prostředím, ve kterém se realizují jak cíle skupinové, tak individuální. Skupinové cíle jsou dány formálně, souvisejí se školou a jejím posláním výchovně-vzdělávací instituce. Zároveň třída uspokojuje rozmanité potřeby svých členů. Patří sem například potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba seberealizace, sociálních interakcí, potřeba jistoty a bezpečí.⁸⁰ Klade na své členy nároky a požadavky, vyznačuje se normami, pravidly, zvyklostmi, které se jedinec učí respektovat. Třída jako sociální skupina na své členy také působí různými prostředky a stejně jako další sociální skupiny se vyznačuje složitou dynamikou – neustále se vyvíjí, mění se její cíle, vzájemné vztahy mezi členy třídy, atd.

Příchodem do školy dítě získává zcela nové role. Stává se především školákem, zároveň však žákem a spolužákem. Role spolužáka má v tomto případě svůj význam. Jak již bylo řečeno výše, třída je skupinou formální a žáci do ní byli vybráni, nezvolili si ji. Navzájem se neznají, až později se vytváří systém vztahů mezi žáky, volí si své kamarády, vytváří menší skupiny v rámci třídy. Uvnitř formální skupiny tak vznikají vztahy neformální, nezávislé na instituci či jiné autoritě.

Stejně jako škola, také školní třída představuje prostředí, které z hlediska socializace na dítě velmi silně působí. Důležitou roli zde hrají právě vrstevnické vztahy mezi žáky. Pro tyto vztahy je typické, že:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy;
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka;

⁷⁹ GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 279.

⁸⁰ Tamtéž, s. 280.

- mají „moc“ působit výchovně (záleží také na učiteli, jak dovede využít vlivu celé vrstevnické skupiny pro vzdělávací cíle – možností je celá řada, např. kooperativní vyučování);
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.).⁸¹

Na důležitost osobních, interpersonálních vztahů upozorňuje také Čáp: „Osobní vztahy patří k činitelům, kteří silně působí při formování osobnosti: dítě a mladý člověk se v nich učí „žít s lidmi“, učí se přihlížet k potřebám druhých, „vcítit se“ do situace druhého a podle toho se k němu chovat. Učí se spolupracovat, řešit rozpory a náročné životní situace ve styku s lidmi. To jsou důležité momenty ve formování charakteru a v morální výchově.“⁸² Autor dále upozorňuje na osobní vztahy s nežádoucími znaky. Ty se mohou nepříznivě projevit při formování osobnosti jedince.

Každý žák v rámci třídy zaujímá určité postavení. Dle Řezáče je pozice ve třídě „značně závislá na produktivitě žákovy učební činnosti a učitelově hodnocení. Až v závěru školní docházky nabývají osobně výběrové preference mezi žáky významnější vliv na status jednotlivce.“⁸³

V určitém věku tedy přestává mít školní prospěch hlavní vliv na postavení žáka ve třídě. Objevují se jiné faktory, které v tomto ohledu působí. Patří mezi ně především míra oblíbenosti a sympatie. Ta závisí na sociálních kompetencích dítěte. Třída pozitivně hodnotí takové vlastnosti jedince, jako je otevřenost, empatie, ochota pomoci. Děti, které patří mezi oblíbené tím, že se samy projevují pozitivně, velmi často vyvolávají také kladnou citovou reakci. Mezi neoblíbené patří děti, kterým chybí některé kompetence. Většinou ostatním spolužákům nestačí, nerespektují pravidla, nepůsobí na své vrstevníky dobrým dojmem, nějakým způsobem se liší. Přitom pro každého jedince je důležité „zapadnout“ mezi vrstevníky, každý chce mít ve skupině dobré postavení, být oblíbený. Dítě, kterému se toto nedaří, a je skupinou z nějakého důvodu odmítáno, takovou situaci nese velmi těžce. Může reagovat různě, od přílišného prosazování sebe sama až po pasivní přijetí daného stavu, stažením se do sebe.⁸⁴

⁸¹ GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 267.

⁸² ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980, s. 264.

⁸³ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 206.

⁸⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 296-297.

Druhý faktor, který významně ovlivňuje postavení žáka ve školní třídě, je míra vlivu, který dítě ve skupině má. Tento vliv může dítě získat nejrozumnějšími způsoby, zpravidla si ho vyslouží tím, že v něčem vyniká, něco umí. Tím se stává pro ostatní vrstevníky ve třídě jistým vzorem. Zaujmout může sportovec svými závodními úspěchy, ale také dívka, která je ostatními vnímána jako krásná a atraktivní. Velký vliv může mít také žák s dobrými studijními výsledky, opět se stává pro ostatní vzorem.⁸⁵

K poznání vztahů v rámci sociální skupiny, především školní třídy, využívají psychologové metod sociometrie. Velmi často je používán sociometrický test, který zkoumá pozice členů v malých sociálních skupinách. Dle tohoto testu může žák zaujímat následující pozice:

- „hvězda“ – jedinec, který získal nejvíce kladných voleb;
- „outsider“ – žák, který je málo volen, ostatní ho odmítají;
- „izolát“ – jedinec, který je izolovaný, není ani volen, ani sám nevolí;
- „šedá eminence“ – jedinec v pozadí, nenápadný, ale prostřednictvím hvězdy má vliv na skupinu;
- „antihvězda“ – žák, který získal nejvíce záporných voleb;
- jedinec s ambivalentním statusem – často volen i často odmítán.⁸⁶

Zejména pro učitele mohou být výsledky takového zkoumání užitečné. Dozví-li se něco více o vztazích, které mezi žáky panují, a o pozicích jednotlivých členů ve třídě, může tyto informace využít ke zlepšení své práce s ní. Na základě výsledků může provést také zásah do skupinových vztahů, zvláště, objeví-li se nějaký závažný problém. Učitel tak najednou své třídě lépe rozumí, umí si vysvětlit skutečnosti, které do té doby pro něho byly spíše záhadou.

Stejně jako v případě školy, také zde hovoříme o klimatu třídy. Na jeho podobu mají vliv především členové třídy, zvláště důležitá je interakce mezi učitelem a žáky. Velký vliv na klima třídy má právě učitel, působí svým přístupem k žákům, učivu i k samotné učitelské profesi. Klima zahrnuje celkovou atmosféru, která ve třídě panuje. Kromě členů třídy působí také její prostředí, jako jsou materiální podmínky třídy, její vzhled, vybavenost, pořádek, atd. Klima třídy a celkové klima školy působí na to, zda žák do školy chodí rád nebo zda se jí ze

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 297-298.

⁸⁶ GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 282.

strachu vyhýbá, má vliv na jeho postoj a motivaci k učení. Klima ve třídě by mělo být pozitivní. Převládat by měla spolupráce, důvěra a respekt. Učitel by měl disponovat přirozenou autoritou, panovat by zde měly otevřené vztahy a pořádek. Jedině takové prostředí může přispívat k pozitivnímu rozvoji osobnosti žáka.

2.4.2.3 Vliv vrstevníků

V této kapitole se zaměříme na skupinu vrstevníků jako na prostředí, které vedle rodiny a školy významně působí na osobnost jedince. Tématu vrstevnických skupin jsme se již dotkli v souvislosti se školní třídou, která představuje zvláštní druh vrstevnické skupiny. Nyní se zaměříme na vrstevníky blíže. Pokusíme se charakterizovat vrstevnickou skupinu a popsat, v čem spočívá její působení na jedince.

Skupinu vrstevníků považujeme za malou sociální skupinu. Zpravidla představuje skupinu neformální, vzniká tedy spontánně, na základě společných cílů, potřeb, hodnot. Členy této skupiny spojuje většinou citový vztah, jistá náklonnost. Může se však stát, že se skupina nejdříve vytvoří jako formální a až později se z ní stane skupina neformální. Takovým příkladem může být právě školní třída. Skupina vrstevníků je považována za skupinou referenční, vztažnou. Dle Janouška za referenční považujeme „takové skupiny, které vyvolávají touhu jedince stát se členem této skupiny. Skupina má na jedince tím větší vliv, čím je vyšší tzv. pozitivní vztažnost jedince ke skupině.“⁸⁷ Takový jedinec usiluje o členství ve skupině, touží být její součástí, ztotožňuje se s ní. Skupina mu poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Jedinec si v jejím rámci může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může také porovnávat sám sebe (své chování, postoje, pocity) s vrstevníky.

S rostoucím věkem nabývá vrstevnická skupina pro jedince stále většího významu. Postupně tak střídá rodinu, která sice plní nadále důležitou úlohu v životě dítěte, není však jediná. Vedle ní se objevují další sociální skupiny, které významně na jedince působí.

S vrstevníky přichází dítě do kontaktu již v raném dětství, avšak tyto kontakty jsou do jisté míry omezené. Děti si hrají vedle sebe, nejsou však ještě schopny spolupráce. Jinak je tomu v předškolním věku. Zde se významným mezníkem stává nástup dítěte do mateřské školy. „Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytuje mu potřebný čas na adaptaci.“⁸⁸

⁸⁷ JANOUŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1984, s. 11.

⁸⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 211.

Ve školce přichází jedinec do kontaktu s ostatními dětmi, musí se naučit s nimi vycházet, najít si ve skupině své místo. Zároveň se učí respektovat novou autoritu v podobě učitelky. Většina dětí se dokáže v této době na nové prostředí s menšími či většími problémy adaptovat, jsou schopny s vrstevníky navázat kontakt. Vrstevnické vztahy jsou pro předškolní dítě důležité také z hlediska socializace, neboť k ní výrazně přispívají. „Vrstevníci je ovlivňují v oblasti emotivní i kognitivní. V kontaktu s nimi se rozvíjejí některé vlastnosti a sociální dovednosti. Vrstevníci zároveň představují specifickou referenční skupinu, s níž se dítě srovnává.“⁸⁹

S nástupem do školy se potřeba kontaktu s vrstevníky zvyšuje. Právě v tomto období se začínají formovat skutečné vrstevnické skupiny. Význam vrstevnické skupiny spočívá v jejím působení na rozvoj osobnosti jedince a také v jejím socializačním vlivu. Jak upozorňuje Vágnerová: „Ve vrstevnické skupině je dítě jedním z jejích členů, musí přijmout určitá pravidla a zároveň je individuálně specifickou bytostí, která se zde prosazuje tak, jak dokáže. Skupina je místem sdílení určité životní zkušenosti a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot atd. Zde se dítě učí dovednostem sociální interakce, spolupráci, solidaritě, sebeovládání, specifickým způsobům komunikace i zvládání různých rolí.“⁹⁰

Vrstevnická skupina se může vytvořit v rámci školní třídy, v místě bydliště nebo kolem určité činnosti, která jednotlivé členy skupiny spojuje, jako je například sportovní činnost, umělecká činnost atd. Vrstevnická skupina se tvoří tam, kde jsou děti ve vzájemném kontaktu. Skupina vrstevníků je pak místem uspokojování důležitých potřeb dítěte. Vágnerová hovoří o potřebě citové jistoty a bezpečí, potřebě získat nové zkušenosti a potřebě seberealizace. Dítě se v rámci skupiny učí různým sociálním dovednostem, komunikaci, spolupráci, snaží se prosadit. V tomto ohledu se jedná o velmi dobrou přípravu pro budoucí život, zejména ten pracovní. Zároveň se skupina vrstevníků stává místem seberealizace dítěte, neboť tuto potřebu dokáže uspokojit lépe než jiné skupiny, kterých je dítě součástí. Vrstevníci jsou si totiž rovni, mají přibližně stejné podmínky k prosazení se.⁹¹

Jak z výše uvedeného vyplývá, skupina vrstevníků hraje v životě jedince důležitou roli. Dítě zde nabývá nových zkušeností, učí se zaujmout místo ve skupině, orientuje se ve vztazích mezi lidmi, rozvíjí se jeho citové a volní vlastnosti. Díky vrstevníkům se vymaňuje ze závislosti na rodině a jiných dospělých. Skupina dokáže uspokojit jeho potřeby mnohem

⁸⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 212.

⁹⁰ Tamtéž, s. 292.

⁹¹ Tamtéž, s. 293-294.

lépe než rodina nebo škola. Nachází zde porozumění a pocit sounáležitosti. Dle Vágnerové má pak postavení dítěte ve skupině vrstevníků vliv na jeho identitu, stává se její součástí. „Pozice, kterou zde zaujímá, má pro sebehodnocení jiný význam, než mají názory dospělých. Hodnocení vrstevnické skupiny se řídí jinými pravidly: je zde větší rovnost rolí a větší možnost aktivní spoluúčasti.“⁹²

Vliv vrstevnické skupiny na jedince však nemusí být pouze pozitivní. Každá skupina se řídí určitými pravidly, zastává jisté hodnoty. Ty nemusí být v souladu s hodnotami a normami dané společnosti, mohou nevhodně působit na jedince, a tak ohrožovat zdravý vývoj jeho osobnosti. Taková skupina se může vyznačovat dokonce patologickými rysy.

Pod vlivem party nevhodných kamarádů mnohé děti ztrácí ostych a zábrany. Často se pak dopouští činů, kterých by se samy nikdy neodvážily. Proto je důležité, aby rodiče měli přehled o tom, jakým způsobem a s kým tráví jejich dítě svůj volný čas. Smysluplné trávení volného času má zcela určitě svůj hluboký význam ve vývoji dítěte, později ovlivňuje kvalitu života i životní styl člověka.

Kontakt s problémovou skupinou, která má dokonce svoji hierarchii, řád a podmínky členství, je nebezpečný. Může vést k záškoláctví, k nepřiměřenému chování, ale také k agresí, krádežím, k drogové závislosti nebo k bezdůvodnému ničení majetku.

Také Vágnerová upozorňuje na některá možná úskalí kontaktu s vrstevníky, když zdůrazňuje: „V období dospívání se jedinec odpoutává z vázanosti na rodinu a nahrazuje ji vazbou na vrstevnickou skupinu. V této době se mění charakter členů skupiny, vytvářejí si vlastní hodnoty a normy, jejichž respektování vyžadují. Protože se zároveň zvyšuje potřeba přijetí touto skupinou, mohou se pod jejím vlivem někteří dospívající začít chovat rizikovým (experimentovat s drogami) nebo sociálně nepřijatelným způsobem (vandalismus).“⁹³

Lze se domnívat, že pokud by rodiče věnovali více pozornosti tomu, jak tráví jejich děti volné chvíle, nemuselo by docházet k členství dětí v závadových partách. Přitom zvláštní nebezpečí hrozí dětem v době puberty a dospívání, kdy se mohou identifikovat s negativními vzory sociálního prostředí.

Dle Pešatové patří mezi negativní vlivy sociálního prostředí, které mohou na vývoj dítěte působit:

- nevhodné nebo nepodnětné rodinné prostředí;
- nepřiměřená zátěž školního prostředí;

⁹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 298.

⁹³ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 46.

- styl života a životní prostředí;
- asociální skupiny a závadové party.⁹⁴

Jak dále autorka uvádí: „Nejčastěji se projevuje vliv asociální skupiny nebo závadové party na vývoj jedince v období puberty a dospívání. V závadové partě mnohdy dochází k delikvenci (krádežím, prostituování a předčasným sexuálními praktikám, užívání alkoholu, užívání drog, šikanování a vydírání členů party silnějšími jedinci nebo dospělými, projevům vandalství a extremismu).“⁹⁵

2.5 Produkty socializace

Socializace působí na člověka a jeho osobnost, zásadně ji ovlivňuje. V důsledku jejího působení tak dochází k mnoha změnám nejen v oblasti psychiky a chování jedince, ale jak upozorňuje Helus, „promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho životní cesty; ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu a tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináležejí; rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho sebepojetí a seberealizaci.“⁹⁶

Za zásadní změnu, která je výsledkem socializace, označuje Řezáč „vědomí sebe sama“, které v sobě zahrnuje vědomí svého „Já“ a také „Ne-Já“, tedy vědomí okolního světa. V souvislosti s tím hovoří o *sebehodnocení* (schopnost posuzovat sebe sama), *sebepojetí* (představa o sobě, obraz sama sebe), *sebeocenení a sebeúctě* (připsání určité hodnoty sobě samému na základě sebehodnocení a hodnocení ostatními), *seberealizaci* (představa o svých záměrech, tendencích, životních cílech a plánech), *aspiraci* (představa o svých možnostech), *normativech, hodnotách a svědomí*. Vedle těchto produktů socializace zmiňuje autor ještě vytváření postojů, zaujímání rolí, vytváření sociálních dovedností, získávání sociálních rysů a utváření sociálních motivů.⁹⁷

Vzhledem k tématu této diplomové práce pro nás bude důležité právě sebepojetí a jeho složky. Pojednáváme o nich v samostatné kapitole.

⁹⁴ PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2007, s. 128-130.

⁹⁵ Tamtéž, s. 130.

⁹⁶ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 71.

⁹⁷ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 51-52.

3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Zákonné vymezení ústavní výchovy je vymezeno především v zákoně o rodině v § 46, avšak další zákonné normy ji upravují a výkon ústavní péče dále sledují. Jedná se například o občansko-soudní řád nebo zákon o sociálně-právní ochraně či vnitřní organizační předpisy různých subjektů, které do dané problematiky mohou vstupovat. Mezi takové subjekty, které se ústavní výchovou zabývají, patří i školská ústavní výchovná zařízení, neboť zabezpečují výkon ústavní výchovy přímo ve svých institucích.

Z výše zmíněného zákona o rodině se dozvídáme:

„Jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti.“⁹⁸

3.1 Důvody nařízení ústavní výchovy

Z praxe je možné uvést některé důvody, pro které je nad dětmi nařizována ústavní výchova, obecně však v tomto ohledu pevná pravidla stanovena nejsou. Případy dětí jsou individuální a mnohdy není jednoduché posoudit, kde přesně se nachází hranice špatné a nedůsledné péče. Platí však, že v žádném případě nesmí být ohrožen život dětí a jejich zdravý fyzický a duševní vývoj. Jedná se tedy například o tyto důvody:

- syndrom CAN (týrání, zneužívání, zanedbávání);
- děti s poruchami chování (lži, útky, záškoláctví, trestná činnost);
- nepříznivá sociální situace rodiny (tíživá ekonomická situace, ztráta bydlení, ztráta zaměstnání);

⁹⁸ HOLUB, M.; NOVÁ, H. *Zákon o rodině a předpisy související*. Praha: Linde, 2000, s. 106.

- děti bez potřebné péče (rodiče umístěni do výkonu trestu, děti opuštěny, odloženy, ponechány svému osudu);
- sociálně patologické jevy rodičů (alkoholismus, drogová závislost, trestná činnost rodičů);
- nevhodná výchova rodičů (nepodnětná výchova, nevhodné výchovné vzory, nabádání dětí ke krádežím, podporování zahálčivého způsobu života).

Kromě ústavní výchovy může soud vyslovit nad dítětem také ochrannou výchovu. „Ukládá se v případech, kdy dítě starší než 12 let a mladší než 15 let spáchá čin, který je u dospělých postihován formou výjimečných trestů, dále v případech, kdy se dítě mladší než 15 let provinilo proti zákonu a není náležitě postaráno o jeho výchovu. K ochranné výchově lze kromě toho odsoudit i mladistvé, tj. osoby ve věku mezi 15 a 18 roky, které žijí v nevhodném prostředí. Ochranná výchova stejně jako ústavní výchova, se u nás vykonává ve výchovných ústavech pro děti a mládež.“⁹⁹

3.2 Systém školských ústavních zařízení

Stále na světě existují děti, které nemají to štěstí vyrůstat v dobře fungující rodině plné porozumění a citového bezpečí. Proto děti, jejichž výchova a psychosomatický vývoj je ohrožen, jsou na základě soudního rozhodnutí o ústavní výchově umisťovány do školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

Dle Matouška se jedná o „soustavu institucí zajišťujících v ČR výchovu ohrožených dětí a rizikové mládeže od 3 do 18, případně do 19 let. Ústřední postavení v soustavě mají podle současné legislativy zákona č. 109/2002 Sb. diagnostické ústavy, do nichž přicházejí děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou.“¹⁰⁰

3.2.1 Diagnostické ústavy

„Diagnostický ústav má v systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy zvláštní postavení. Je to zařízení, které přijímá děti krátkodobě zpravidla na dobu 8 týdnů. Provádí jejich komplexní diagnostiku a na jejím základě je umisťuje do konkrétního školského zařízení. Může také poskytnout preventivně-výchovnou

⁹⁹ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 135.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 237.

péči dětem na základě žádosti rodičů (popř. zákonných zástupců), péči dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou zadrženým na útěku z jiných zařízení nebo od rodičů (po dobu nezbytně nutnou).“¹⁰¹

Diagnostický ústav plní podle potřeb dítěte následující úkoly:

- diagnostické, spočívající ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností;
- vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují a realizují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem;
- terapeutické, které prostřednictvím pedagogických a psychologických činností směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte;
- výchovné a sociální, vztahující se k osobnosti dítěte, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí; podle potřeby zprostředkovává zdravotní vyšetření dítěte;
- organizační, související s umísťováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu vymezeném ministerstvem, popřípadě i mimo územní obvod; spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při přípravě jeho návrhu na nařízení předběžného opatření, které bude vykonáváno v diagnostickém ústavu nebo na návrh diagnostického ústavu v jiném zařízení;
- koordinační, směřující k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, zabývajícími se péčí o děti.¹⁰²

3.2.2 Střediska výchovné péče

„Střediska výchovné péče poskytují všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc klientům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a klientům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti dle zákona č.109/2002 Sb. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již

¹⁰¹ VOJTOVÁ, V. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí nebo chování. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 367.

¹⁰² Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, odst. 2, a-f, s. 2980.

vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji klientů, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy“.¹⁰³

Střediska výchovné péče jsou střediska pro děti s rizikovým chováním. Poskytují svým klientům speciálně pedagogické a psychologické služby. Veškerá jejich péče ambulantní, celodenní nebo internátní směřuje především do preventivně výchovné péče. Střediska výchovné péče přijímají děti na základě žádosti rodičů.

3.2.3 Dětské domovy

Dětské domovy v České republice ještě donedávna stály na okraji zájmu veřejnosti. Nyní postupně reagují na aktuální potřeby současnosti a mění svůj obsah ve prospěch výchovy a vzdělávání dětí. V mnohých zařízeních došlo k rekonstrukcím a přestavbám, které směřují od velkokapacitních internátních dětských domovů k domovům rodinného typu. Dříve uzavřené celky, mnohdy pro veřejnost nepřístupné, se otvírají nové spolupráci. Tato cesta je jedinou možnou pro budoucí resocializaci a začlenění dětí do společenského života poté, co opustí dětský domov.

Podle § 12 odst. 1-3 zákona 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je dětský domov zařízení, které „pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.“¹⁰⁴

V současné době věk dětí není stěžejní. V dětských domovech žijí mladí lidé, kteří mnohdy dosahují věku 23 až 25 let, neboť se ještě připravují na budoucí povolání. Studují na středních školách, vyšších odborných školách či školách vysokých. Pokud se tedy připravují na budoucí povolání a není nikdo, kdo by se o ně postaral, žijí i nadále v dětských domovech na základě písemné smlouvy o prodlouženém pobytu, a to až do ukončení přípravy na budoucí povolání. Smlouva obsahuje pravidla chování a povinnosti, které musí být účastníky dohody oboustranně respektovány. Každým rokem takových dětí přibývá. Dětské domovy

¹⁰³ PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 106.

¹⁰⁴ Zákon č. 109/2002 Sb., § 12, odst. 1-3, s. 2982.

respektují právo dětí na co nejvyšší možné vzdělání a kvalitní přípravu na budoucí povolání. Tím umožňují jedinci snazší cestu v procesu socializace a uplatnění se v tržní ekonomické společnosti.

Všechny děti umístěné v dětském domově mají nařízenou ústavní výchovu příslušným soudem. Dětský domov dětem poskytuje hmotnou, výchovnou, zdravotní a sociální péči. Děti žijí v rodinných skupinách po 6 až 8. V dětském domově mohou fungovat 2 až 6 rodinných skupin. Při umisťování dětí do dětského domova by měla být zohledněna co nejkratší vzdálenost od původního rodiště dítěte, respektují se i sourozenecké vazby. Rodinné skupiny vede vždy dvoučlenný tým stálých vychovatelů.

Významné je, že postupně dochází ke zkvalitnění výchovné práce i materiálního zabezpečení dětí v dětských domovech. Humanizuje se výchovný proces.

3.2.3.1 Charakteristika dětí v dětském domově

V následující kapitole se pokusíme vysvětlit, jaké děti dnes žijí v dětských domovech. Je třeba zdůraznit, že se jedná o děti ohrožené ve fyzickém i psychickém vývoji, a to především sociálním prostředím. Mnohdy se tyto děti okolní společnosti mohou jevit jiné, odlišné. Obecně pro ně platí, že jsou poznamenány tím, co zažily, vším, čím si prošly. Je třeba snažit se tyto děti pochopit, zejména pak poznat podmínky, ve kterých byly vychovávány a které na ně měly více či méně negativní vliv. Jedině tak je možné zajistit těmto dětem kvalitní péči a pomoci jim překonat veškeré překážky plynoucí z jejich znevýhodněného postavení.

Jedná se často o tyto případy:

- Děti se syndromem CAN

Dle Vágnerové je syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte) definován jako „poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež

je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Jde o soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem.“¹⁰⁵

- Děti výchovně zanedbané

Patří sem děti, kterým se nedostalo hygienické péče, přiměřené výživy, potřebného dohledu a ochrany.

„Zanedbávání je důsledkem pasivního přístupu k dítěti, nedostatku péče vyplývající z meziosobních styků v rodině, z úrovně její kultury, někdy z nižší osobnostní úrovně zanedbávající (obvykle) matky. Typickým je odkládání dětí, držení dětí v nevhodných podmínkách, v nepravidelném rytmu, časté „kočování matky“. Obvykle bývá zanedbávání poznat na zjevu, chování a vývojové opožděnosti dětí.“¹⁰⁶

V praxi se často objevují případy, kdy rodiče uspokojují spíše vlastní potřeby a zájmy, avšak potřeby vlastních dětí jsou jim cizí. Ve výchově a péči o děti zneužívají pozici síly a závislosti dítěte na jejich osobě.

Dle Vágnerové jsou to často lidé, pro něž jsou typické určité znaky. Zpravidla „nemají pro rodičovskou roli dostatečné kompetence, nejsou schopni nebo aktuálně se nemohou o dítě přijatelným způsobem starat. Jsou to např. mentálně postižení, somaticky či psychicky nemocní, jedinci s poruchou osobnosti, zdevastovaní abúzem alkoholu nebo drog, se zkušeností citové deprivace atd. Často jde o osoby s nízkou sociokulturní úrovní, jejichž domácnost i vztahy mezi jednotlivými členy rodiny mají celou řadu nedostatků. Patří sem také lidé, kteří nemají k rodičovství dostatečnou motivaci, kteří jsou příliš zaujati svými problémy nebo svými zájmy. Jsou to např. mladí a nezralí rodiče, jedinci žijící v hmotné bídě nebo zaujatí svou vlastní profesní kariérou, svými zálibami.“¹⁰⁷

Kasuistika z praxe

Do dětského domova přišla matka se šestiletou holčičkou. Byl podzim a chladné počasí, přesto byly obě oblečené velmi nepřiměřeně. Děvčátko mělo na sobě pletenou vestu, letní šaty a sandálky. Matka byla oblečena podobně. Do dětského domova přijela proto, že jí sousedka vyprávěla, že její děti ve zdejším dětském domově vyrostly a měly se dobře. I ona by chtěla, aby se její děvčátko mělo tak dobře, proto se přišla poradit, jak by to měla udělat. Matka působila dojmem velmi simplexní

¹⁰⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 593.

¹⁰⁶ HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 78.

¹⁰⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 594.

osobnosti. Otec dítěte odešel, nikdo neví kam. Sama výchovu dítěte nezvládá, žije jen se svou matkou ve starém domě. Pracovníci dětského domova děvčátko teple oblékli a našla se i pěkná hračka. Matku zkontaktovali telefonicky ihned s příslušnou sociální pracovnící v místě trvalého bydliště.

- Děti citově deprivované

„Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“¹⁰⁸ Citová deprivace má na dítě negativní vliv a do budoucna je hluboce poznamenává. Jak upozorňuje Matoušek, „děti, které mohou v deprivujícím prostředí působit jako relativně vyrovnané, mají tendenci později selhávat v jiném prostředí, protože nemají schopnost adaptace na jiné druhy situací. Psychická deprivace disponuje k horšímu sociálnímu fungování (osamělost, nestabilní vztahy, nízká úroveň vzdělání, málo prestižní pracovní uplatnění), případně k sociálnímu selhání.“¹⁰⁹

Citová deprivace se netýká pouze dětí z dětských domovů. Deprivované děti nacházíme přímo v rodinách, což představuje vážné nebezpečí. Přitom nejde jen o rodiny navenek nápadné, ale i o rodiny, které mají vysokou životní úroveň a dobrou pověst. Rodiče však nemají dostatek času a pochopení pro potřeby svých dětí.

„Citová deprivace vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého a jistého citového vztahu s matkou, event. jinou osobou. Citové strádání může podstatným způsobem ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte, jeho vztah k ostatním lidem i k sobě samému.“¹¹⁰

- Děti týrané

„Tělesné týrání je agresí vůči dítěti, která se projevuje fyzickým poraněním, které obvykle lze odlišit od typických poranění při hře či sportu. Duševní týrání se projevuje na chování dítěte, kterému chybí pocit jistoty, bývá depresivní či „nepřátelské“. Obvyklými formami duševního týrání bývá opuštění dítěte, výhrůžky, zavírání, vystavování neúměrnému strachu, hladovění, šikanování atd.“¹¹¹

¹⁰⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 53.

¹⁰⁹ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 49.

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 54.

¹¹¹ HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 78.

Kasuistika z praxe

Třináctiletá Kristýnka je ze tří dětí. Pochází z rodiny, kde se projevuje domácí násilí ze strany otce. Pokud otec nemá náladu, bije doma matku i děti. Kristýna požádala prostřednictvím linky důvěry o umístění do dětského domova. Dnes je v dětském domově již druhý rok a je zde velmi spokojená. Dodnes vypráví dětem jak a čím byla bita. Pokud by si měla něco pěkného přát, tak aby se mohla vrátit domů k matce. Nesměl by tam však být otec, z kterého má strach.

Pod pojmem týrání rozumíme především úmyslné fyzické násilí na dítěti, způsobené nejčastěji jeho vlastními nebo adoptivními rodiči, popřípadě jinými dospělými. Toto vymezení odpovídá popisu bitého dítěte. Někdy se upozorňuje, že dítě může být týráno i emočně, například hrubým výsměchem, ponižováním nebo zatahováním do různých konfliktů. V praxi se ukazuje, že bedlivá pozornost pediatričů, sociálních pracovníků i učitelů odhalí mnoho případů týraných dětí. Je však otázkou, kolik jich ještě zůstává neodhaleno. K včasnému zachytu každého dítěte ohroženého týráním přispívá také rozhovor s rodiči, který může odhalit i některé rizikové faktory v jejich osobnosti, a tak včas identifikovat problém.

- Děti zneužívané

„Mezi zneužívané děti zahrnujeme již zmíněné emočně týrané děti, s kterými se hrubě zachází, ale také děti zneužívané k sexuálními nebo jiným cílům. Mezi sexuální zneužití zařazujeme především incest, zneužití dcery otcem. Tento jev je častější, než se obecně předpokládá. Je však latentní, neboť je udržován v tajnosti všemi z rodiny. Řešení problematiky týraných a zneužívaných dětí vyžaduje přístup mnoha odborníků současně, neboť jde o poskytnutí komplexní pomoci v krizové situaci dítěte. Důraz je zde kladen především na vhodný psychoterapeutický přístup.“¹¹²

„Současné pojetí sexuálního zneužívání je poměrně široké, týká se nejen soulože mezi osobami pokrevně spřízněnými, ale všech sexuálních zkušeností mezi nejbližšími příbuznými a „nechtěné“ sexuální zkušenosti páchané na osobě závislé či bezmocné. Kolem 85 % sexuálního zneužívání se odehrává v okruhu příbuzných či blízkých známých. K společensky závažným patří také zneužití ze strany těch, jimž jsou dány děti do péče (učitelé, vedoucí

¹¹² VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 632.

v táborech apod.) V těchto případech bývá narušena i profesní etika a prestiž. Nebezpečnost zneužívání tkví v důsledcích pro psychiku a budování sociálních vztahů postiženého.“¹¹³

Dle Vágnerové uvádíme typologii dětí, které bývají nejčastěji obětmi zneužívání:

- Jsou to především dívky, zejména ty, které jsou typicky ženské, koketní a mazlivé.
- Jsou to rovněž děti postižené či znevýhodněné, a proto závislejší a bezbrannější. Nižší vývojová úroveň snižuje riziko prozrazení, resp. pochopení významu sexuální aktivity (proto bývají častěji zneužity např. mentálně postižené děti).¹¹⁴

Kasuistika z praxe

Veronika byla zneužívána nevlastním otcem od šesti let, matka předstírala, že o problémech neví. V devíti letech však Veronika oznámila svoje trápení paní učitelce. Dítě bylo ihned odebráno z nevhodného prostředí a ocitlo se v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Na nevlastního otce bylo podáno trestní oznámení, na jehož základě byl odsouzen na 5 let odnětí svobody. Veronika se mohla vrátit domů.

- Děti s poruchami chování

Do dětského domova jsou umisťovány také děti, které mají lehčí formy poruch chování. Především se jedná o děti, které se dopouštěly záškoláctví, útěků z rodiny a toulání. Často jsou u nich zaznamenány lži, drobné podvody a krádeže. V některých případech lze pozorovat zvýšený sklon k agresi a šikaně.

Tyto děti potřebují zvýšenou pozornost pedagogického výchovného týmu, v některých případech přesně vymezenou režimovou práci, dostatek volnočasových aktivit, které velmi často směřují k sportovní činnosti. Vhodná je i skupinová psychoterapie.

Přesto se může stát, že výchovné problémy takových dětí jsou natolik neúnosné, že dochází k jejich přemístění do jiného typu zařízení, které je schopné s dětmi lépe pracovat a kde panují přísnější opatření.

¹¹³ HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 78.

¹¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 596.

Dle Vágnerové lze poruchy chování charakterizovat jako „odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“¹¹⁵

V případě poruch chování hraje důležitou roli prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Zejména se jedná o vliv rodiny a školy, o vztahy mezi členy rodiny a úspěšnost dítěte ve škole.

Kasuistika z praxe

Julek se dostal do dětského domova ve svých deseti letech. Doma bylo násilí na denním pořádku, spolu s nedostatkem finančních prostředků a alkoholismem otce. Rodina tak byla pod dohledem pracovníků sociálně právní ochrany dětí. Agresivita otce se stala naučeným vzorem chování dítěte. Zhruba od dvanácti let je chlapec v péči dětského psychiatra, je medikován pro fyzickou a slovní agresi vůči dětem i dospělým. V patnácti letech se stal nezvladatelným a velmi útočným vůči autoritám, zklidňující medikaci odmítal. Nezbylo nic jiného, než přemístit dítě do výchovného ústavu pro mládež.

- Děti osiřelé

Veřejnost se v drtivé většině domnívá, že v dětských domovech žijí děti, které nemají rodiče. Pravdou však zůstává, že děti, které jsou oboustranně osiřelé se v dnešních dětských domovech téměř nevyskytují. Děti jednostranně osiřelé pak jen v malém procentu. Ve valné většině dětských domovů žijí děti sociálně osiřelé. Rodiče sice mají, ale ti nejsou schopni nebo ochotni se o ně starat. „Sledování příčin umístění dětí do dětského domova by si zasluhovalo samostatnou studii. Nejčastěji se jedná o multifaktoriální příčiny. Rozhodně již dávno neplatí, že hlavní příčinou umístění dítěte v dětském domově je osiření, jedno i oboustranné.“¹¹⁶

- Děti s různou kombinací poruch

Jedná se o děti, které jsou poznamenány jak zanedbáním, tak deprivací nebo týráním či osiřením. Jejich chování nese znaky problémových dětí, které se svým chováním skutečně liší od dětí, které vyrůstají v dobrých fungujících rodinách mimo dětský domov.

¹¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, s. 779.

¹¹⁶ VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice*. Praha: AULA, 1999, s. 32.

Některé děti, které si prožily různá traumata, reagují neadekvátně v běžných životních situacích. Projevují se zvýšenou impulsivitou, emoční labilitou, úzkostí a depresí. Mnohdy je potřeba péče dětských psychologů a psychiatrů. Často musí být takové děti medikovány zklidňujícími léky. Někdy trvá i několik let, než se jejich problémové chování upraví.

3.2.4 Dětský domov se školou

Dle § 13 odst. 1 zákona 109/2002 Sb. v těchto zařízeních probíhá výchova a vzdělávání dětí s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo pro svou přechodnou či trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně-léčebnou péči. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, její velikost je nejméně čtyři, nejvíce osm dětí. Jsou sem zařazovány také nezletilé matky se závažnými poruchami chování nebo duševní poruchou vyžadující výchovně léčebnou péči, a to i se svými dětmi.¹¹⁷

Zákon dále uvádí, že do dětského domova se školou jsou přijímány děti od 6 let. V praxi však tato zařízení přijímají spíše děti od deseti nebo častěji od dvanácti let, neboť tato věková skupina dětí může být skutečně problémová. V šesti letech děti ještě problémové nebývají.

3.2.5 Výchovný ústav

V České republice existuje celá síť výchovných ústavů, které pracují s mládeží, pro níž jsou typické poruchy chování. Tato zařízení zajišťují výkon ústavní výchovy u dětí, které jsou zpravidla starší patnácti let a které trpí vážnými poruchami chování, nebo výkon ochranné výchovy. Do takového zařízení může být zařazeno i dítě starší dvanácti let, má-li uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně zde může být umístěno také dítě starší dvanácti let s nařízenou ústavní výchovou.

Dle Matouška je výchovný ústav pro děti a mládež „spojením dětského domova se základní školou a výchovného ústavu pro mládež. Těchto ústavů existuje jen několik. Výchovný ústav pro mládež (zařízení tohoto typu jsou v ČR nyní také dvě desítky) má v péči mladé lidi od 15 do 18, výjimečně do 19 let. V tomto typu ústavu může být zvláštní oddělení pro nezletilé matky s dětmi a léčebné oddělení. Těžištěm dlouhodobé péče je příprava na

¹¹⁷ Zákon č. 109/ 2002 Sb.

povolání, která může mít formu kurzů, odborného učiliště nebo středního odborného učiliště. Hlavními skupinami pracovníků jsou ve všech typech těchto ústavů vychovatelé a učitelé.“¹¹⁸

4 SEBEPOJETÍ

4.1 Já a jeho vymezení

Chceme-li se zbývat sebepojetím, je nezbytné, abychom se nejprve zastavili u pojmu Já a pokusili se vysvětlit, co se jím obecně rozumí. Jedině tak dokážeme pochopit pojem sebepojetí, neboť právě od vědomí vlastního Já se jeho existence odvíjí.

Pro člověka platí, že si je, jako jedna z mála živých bytostí, vědom sám sebe, své existence, svého Já. Toto vědomí vlastního Já je pak považováno za specifický rys osobnosti vůbec. Dle Vágnerové je Já „základním vztažným rámcem, který zpracovává a sjednocuje veškerou zkušenost, je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů daného jedince. Ty jsou prožívány a chápány jako součást vlastní osobnosti a vzhledem k tomu jsou také určitým způsobem hodnoceny a regulovány. Vědomí já činí osobnost konzistentním, integrovaným celkem.“¹¹⁹

Já lze chápat dvojím způsobem, a to Já jako subjekt a Já jako objekt. Já jako subjekt můžeme označit jako činné Já, tedy jako uvědomění si sebe sama jako činitele (Já chci, Já žádám, Já dělám). „V tomto smyslu je Já spojováno s vůlí a autoregulací, tj. řízením vlastního chování a ovlivňováním vlastního prožívání. Já jako objekt je chápáno ve smyslu objektu sebereflexe, tj. vědomého sebepoznávání a sebehodnocení, jako obraz sebe sama (self, Selbst).“¹²⁰

K vyjádření sebereflexe se v psychologii užívá pojmů sebepojetí a sebehodnocení. Tyto pojmy bývají některými autory považovány za synonymní, jinými autory jsou naopak odlišovány. V této práci se přikláníme k odlišování obou pojmů, přičemž sebehodnocení budeme pokládat za jeden z aspektů sebepojetí. O sebepojetí a sebehodnocení pojednáme v následujících kapitolách. Z výše uvedeného však jasně vyplývá, že pokud hovoříme o sebepojetí, odpovídá mu Já jako objekt, chápeme ho jako jeden z aspektů Já, je jeho obrazem.

¹¹⁸ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 237-238.

¹¹⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 298.

¹²⁰ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 43-44.

4.2 Definice pojmu sebepojetí

V rámci psychologie osobnosti se uplatňují různé teorie a přístupy, přičemž každý z nich specificky pohlíží na osobnost a v důsledku toho také odlišně přistupuje k vymezení pojmu sebepojetí. Jedná se zejména o čtyři hlavní přístupy, a to psychoanalytický, behaviorální, humanistický a kognitivní. My se budeme i nadále držet teorie, která vychází z rozlišení Já jako subjektu a Já jako objektu, neboť i dnes se toto dělení považuje za výhodné zejména pro teoretické účely. Jaká je postata těchto dvou složek Já již bylo naznačeno v předchozí kapitole. Jak upozorňuje Blatný, „sociálně kognitivní teorie zachovává uvedené pojmové odlišení, současně však zdůrazňuje zážitkovou neoddělitelnost a vzájemnou propojenost obou aspektů Já. Terminologicky se tento přístup odráží v preferování pojmu „Jáský systém“ (self –system), který zahrnuje jak procesuální, tak strukturální stránku Jáství a dynamiku jejich vzájemného ovlivňování.“¹²¹

Vzhledem k rozmanitosti přístupů v rámci psychologie osobnosti a psychologie samotné tedy neexistuje jednotná definice pojmu sebepojetí. Překážkou je zde také nejednotnost terminologická. Řada termínů pochází z angličtiny a jejich překlad do češtiny není možný nebo je zavádějící. Čeština totiž nedisponuje takovými jazykovými prostředky, které by byly schopné vyjádřit pravý význam anglických termínů. Důkazem toho je fakt, že český jazyk disponuje jediným výrazem Já, pod nímž se však skrývají další odlišné významy. Specifickým příkladem je anglický výraz „self“, který je jedním z možných vyjádření „Já“. „Self“ odpovídá zájmenu „sebe, sobě“, které však může být v angličtině použito také jako podstatné jméno v prvním pádě. „Anglicky píšícími autory je výraz „self“ často používán jak pro označení Já jako poznávajícího subjektu, tak ve smyslu výsledných obsahů. S přihlédnutím k významovému kontextu proto překládáme „self“ jako „Já“ nebo „sebepojetí“, případně užíváme staršího českého pojmu „Jáství“.“¹²²

Obecně lze sebepojetí definovat jako „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.“¹²³

Dle Smékala je sebepojetí „základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé.“¹²⁴

¹²¹ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 98.

¹²² Tamtéž, s. 93.

¹²³ Tamtéž, s. 92.

Na základě tří různých definic pojmu sebepojetí dochází Wedlichová k následujícímu shrnutí: „Sebepojetí je představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna je poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty; má hodnotící a popisnou dimenzi; zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra.¹²⁵

Jak dále autorka uvádí, „sebepojetí (self-concept) neboli obraz sebe, obraz „Já“ je přítomno v prožívání a má tam svou jednotící úlohu. Jeho základem je vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla, vlastní osobnosti ve světě. Obraz sebe je obsahovou zážitkovou strukturou vztaženou k nezávisle existující nebo jen pomyslné skutečnosti.“¹²⁶

„Sebepojetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i subjektivně důležitým skutečnostem jeho života. Sebepojetí obsahuje tedy to, co si o sobě myslíme, jak si sebe představujeme, jak se vnímáme a prožíváme, což nakonec ústí v hodnocení sebe.“¹²⁷

Pohled na sebepojetí se postupem doby mění. Dnes již není chápáno jako globální, celistvá představa sebe, která by byla konzistentní v čase a situacích, nýbrž se zdůrazňuje jeho multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamika a provázanost procesuální a strukturální stránky Já.

Multifacetovostí se rozumí, že sebepojetí je tvořeno řadou mentálních reprezentací Já, schémat, která vytvářejí určitou strukturu. Ze sebepojetí se tak stává systém. Jako systém je pak sebepojetí hierarchicky uspořádáno. Je výsledkem zobecnění poznatků, které člověk o sobě získal na základě interakce s druhými lidmi a sociálním prostředím. Takto získané znalosti o sobě jsou pak hierarchicky uspořádány, a to v pořadí od konkrétních po obecné. Nakonec se také sebepojetí vyznačuje dynamičností, neboť se v průběhu života člověka neustále mění a vytváří.¹²⁸

S odkazem na kapitolu 2.5 znovu zdůrazňujeme, že sebepojetí úzce souvisí se socializací, v jejímž rámci se vytváří, a to vše na základě interakce se sociálním prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje. To potvrzuje Helus, když říká: „Sebepojetí souvisí samotným svým vznikem se sociálním začleněním osobnosti. Základem je, že z reagování druhých lidí na to, jak se jedinec chová, jaký je a jaký by měl být, se tento jedinec učí být sám sobě

¹²⁴ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 368.

¹²⁵ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 43.

¹²⁶ Tamtéž, s. 43.

¹²⁷ Tamtéž, s. 44.

¹²⁸ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 97.

objektem – přistupovat k sobě samému obdobně tomu, jak k němu přistupují druzí. A v další fázi svého vývoje, kdy už má více zkušeností se svým vlastním reagováním na druhé lidi, včetně zkušenosti, jak jim lze oponovat a korigovat je, začíná jednat sám vůči sobě podle schématu svého vlastního jednání s druhými lidmi. Toto vše nás dovádí k důležitému zjištění, že nejenom okolní svět nám v jeho významu zprostředkovávají druzí lidé tím, že nás učí věci a události kolem nás chápat tak, jak mají být chápány – tedy skrze jejich interpretaci. Zprostředkování jsme i my sami sobě: prostřednictvím pohledu druhých lidí na nás si ujasňujeme, kým jsme, jací jsme a co dokážeme. Původně – jakožto osobnosti – existujeme v interakci a teprve druhotně, odvozeně, v sobě samých.“¹²⁹

4.3 Základní složky sebepojetí

Rozlišujeme tři základní složky sebepojetí, neboli identity. Patří sem tělesná identita, psychická identita a sociální identita.

4.3.1 Tělesná identita

Označována také jako tělové Já. Každý člověk si je vědom své tělesné odlišnosti, své tělo určitým způsobem vnímá a také hodnotí. Zastává k němu určité postoje, může s ním být spokojený nebo ho naopak odmítat. Každý z nás si vytváří obraz svého těla, představu o něm. Vzniká tzv. tělové schéma, které se stává důležitou součástí naší identity.¹³⁰

O důležitém postavení tělesného vzhledu v rámci identity svědčí například to, že prudké tělesné změny, ke kterým dochází zejména v období dospívání, mohou vést ve vážných případech až k pocitu ohrožení integrity vlastní osobnosti a nakonec vyústit ve ztrátu sebejistoty. S tělesnou změnou se tak vytváří i nová identita. Přijetí této nové identity není pro dospívajícího jednouché a může trvat dlouhou dobu, než se jedinec s takovou změnou vyrovná.¹³¹

¹²⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 56.

¹³⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 301-302.

¹³¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 326.

4.3.2 Psychická identita

Označována někdy také jako psychické Já. Podobně jako v případě tělesné identity je si i zde člověk vědom své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních lidí. Určitým způsobem vnímá sebe sama a dle toho si o sobě vytváří představu. Člověk si uvědomuje své myšlenky, pocity

a také projevy chování. „Lidé umí své psychické projevy rozpoznávat (i když v různé míře), obvykle vědí, jaké mají vlastnosti a schopnosti, i když jejich představa nemusí být úplně správná a leckdy je ani nedokáží přesně popsat.“¹³²

4.3.3 Sociální identita

Každý člověk si je vědom svého postavení ve společnosti. V průběhu života prochází nejrůznějším sociálním prostředím. Stává se tak členem sociálních skupin, s nimiž se identifikuje a za jejichž člena se považuje. Každá sociální skupina na svého člena vyvíjí tlak, aby se přizpůsobil jejím normám a hodnotám, nutí ho ke skupinové konformitě. Tím jedinec přijímá do jisté míry znaky skupiny za své, identifikuje se s nimi. Na základě příslušnosti k určité sociální skupině tak může jedinec prezentovat sám sebe jako manžela, otce, učitele, cítí se jimi být.

Jak upozorňuje Smékal, „základním aspektem sebeuvědomování v rámci sebeobrazu je pocit totožnosti, vědomí „*Kdo jsem*“ a „*Kam patřím*?“ Tento pocit je jádrem osobní identity. Nevytvoří-li se osobní identita v období dospívání, má tento deficit za následek, že po celý zbytek života se člověk hledá nebo prožívá pocit nezakotvenosti, nezařazenosti.“¹³³

4.4 Aspekty sebepojetí

Rozlišujeme tři základní aspekty sebepojetí. Jedná se o aspekt kognitivní, emoční a konativní. Dle Blatného se kognitivní aspekt Já týká obsahu a struktury sebepojetí, přičemž obsahem rozumíme sumu všech znalostí, poznatků o vlastním Já. Tyto poznatky jsou pak strukturovány hierarchicky podle toho, jakou důležitost jim sám jedinec přikládá. S emočním aspektem Já souvisí takové komponenty sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení,

¹³² VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 302.

¹³³ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 344.

sebevědomí, sebedůvěra atd. Zejména sebehodnocení v tomto ohledu hraje důležitou roli. Poslední, a to konativní aspekt Já, vyjadřuje skutečnost, že představa sebe se v průběhu vývoje stává hlavním faktorem psychické regulace chování. Odpovídá mu tedy komponent seberegulace.¹³⁴

Autor zároveň poukazuje na rozdíl mezi těmito aspekty sebepojetí. „Zatímco kognice funguje jako prostředek poznání, emoce dodávají psychice rozměr citového prožívání, který u člověka prostřednictvím sebeuvědomění nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě.“¹³⁵

4.5 Struktura sebepojetí

V této části práce se zaměříme na jednotlivé komponenty (složky), které se podílejí na struktuře sebepojetí. Díky předchozí kapitole jsme schopni určit, jakému ze tří hlavních aspektů sebepojetí odpovídají. Zde se jednotlivé komponenty sebepojetí pokusíme stručně charakterizovat.

4.5.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení v sobě zahrnuje složku kognitivní i emoční. Člověk hodnotí sám sebe, je si vědom svých kvalit, a to jak psychických, tak tělesných. Každý o sobě určitým způsobem smýšlí (pozitivně či negativně), vytváří si o sobě představu. Jak upozorňuje Vágnerová, „rozvoj sebehodnocení je procesem, který závisí na mnoha faktorech: na osobnosti jedince, jeho schopnostech a zkušenostech, ale i na sociálním kontextu, na zkušenosti s hodnocením a názory jiných lidí, kteří určují, co a jak bude ceněno.“¹³⁶

Jak z výše uvedeného vyplývá, velký podíl na tom, jak vnímáme sami sebe a jaký vztah k sobě chováme, má naše okolí. To, jak nás hodnotí jiní lidé, jaké jsou jejich reakce, velmi silně působí na naše vlastní sebehodnocení. Důležitá jsou také naše zjištění, ke kterým docházíme na základě porovnání sebe sama s ostatními.

Zásadní vliv na sebehodnocení dítěte má již od dětství jeho nejbližší okolí, a to především rodina, později další osoby, se kterými je dítě v každodenním kontaktu. Patří sem zejména vrstevníci a také učitelé, kteří vedle rodičů zastávají důležitou výchovnou funkci. Jak

¹³⁴ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 105-124.

¹³⁵ Tamtéž, s. 114.

¹³⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 306.

upozorňuje Blatný, „rodičovská opora patří až do rané adolescence k nejsilnějším predikátorům sebehodnocení. S postupujícím vývojem se v hodnocení vlastní osoby stále více uplatňuje vliv vrstevníků, který je na počátku adolescence v podstatě srovnatelný s rodičovskou oporou. Význam rodičovské podpory však neklesá ani během adolescence, jak by se mohlo zdát, spíše se zesiluje vztah mezi globálním sebehodnocením a posílením od vrstevníků. Změna nastává až v dospělosti a je spojena především s příchodem do zaměstnání a zakládáním rodiny. Nejlepšími predikátory sebehodnocení u dospělých jsou posílení od spolupracovníků a osob z referenčních skupin, dále od významných osob z rodiny (zvláště od rodičů a partnera), nakonec posílení od důvěrných přátel a vlastních dětí.“¹³⁷

Na důležitou úlohu rodiny v souvislosti s působením na dítě a jeho sebehodnocení poukazuje Řezáč, když uvádí stručnou charakteristiku rodinného prostředí, které napomáhá vzniku adekvátního sebehodnocení. Pro takové prostředí je dle Řezáče příznačné:

- vyrovnaná rodinná atmosféra charakterizovaná zejména pozitivními vztahy mezi rodiči a porozumění dětí s otcem, matkou i sourozenci,
- rodina jako zdroj pozitivních vztahů,
- rodina chápána jako útočiště v krizových situacích, místo bezpečí a současně i pochopení,
- rodina projevující taktní zájem i o osobní problémy dětí,
- prostředí, v němž převládá demokratický styl výchovy, respektující osobnost každého člena.¹³⁸

Pro každého člověka je důležité, aby byl spokojen sám se sebou, aby jeho sebehodnocení bylo co nejvíce pozitivní. Zároveň by však toto sebehodnocení mělo být přiměřené, zdravé a reálné, mělo by odpovídat jeho skutečným schopnostem. Není-li tomu tak, člověk může trpět různými problémy, může být dokonce narušeno i jeho duševní zdraví. Za negativní se považuje jak velmi nízké, tak příliš vysoké sebehodnocení. Člověk, který se vyznačuje příliš vysokým sebehodnocením, velmi často své schopnosti přeceňuje. Jeho představa a hodnocení sebe sama neodpovídá realitě. U takových lidí pak často dochází k selhání v činnostech, ke kterým se tak sebevědomě hlásí. Naopak příliš nízké sebehodnocení vede opět k řadě obtíží.

¹³⁷ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebekojení: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2003, s. 116.

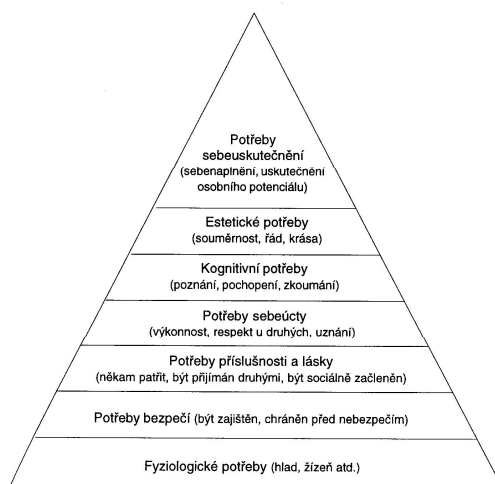
¹³⁸ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 55.

Na možné problémy, které jsou výsledkem nesouladu (diskrepance) mezi reálným a ideálním Já¹³⁹, tedy tím, jaký jsem a tím, jaký bych chtěl být, upozorňuje Helus. Poukazuje na případy, „kdy jedinec o svém ideálním já jenom sní, ale nesnaží se je realizovat. V tom případě stagnuje. Jiný, ještě problematičtější je případ, kdy jedinec je nesouladem deprimován, případně až traumatizován do té míry, že nabývá k sobě (k „takovému, jaký jsem“) vysloveně negativního vztahu: sám sebou opovrhne, zoufá si sám nad sebou, protože nedokáže být jiný. Podobné stavy mohou vést k vážnému narušení osobnosti, která už nejenom stagnuje, ale je rozvrácena hlubokými vnitřními krizemi.“¹⁴⁰

Důležité tedy je, aby naše sebehodnocení bylo co nejvíce příznivé, zároveň však adekvátní, odpovídající realitě. Velkou roli v tomto ohledu hraje právě hodnocení druhých, tedy hodnocení zvnějšku.

4.5.2 Sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta

Jedná se o jedny z vůbec nejsilnějších potřeb. Jejich uspokojení je pro člověka nesmírně důležité. O této důležitosti svědčí jejich umístění v hierarchii potřeb tak, jak ji vykreslil americký psycholog Maslow. Ten, dělíce potřeby na nižší a vyšší, předpokládá, že uspokojení nižších potřeb umožňuje a vyvolává u člověka snahu po uspokojení potřeb vyššího stupně. Jsou-li uspokojeny potřeby fyziologické a potřeba bezpečí, jedinec tehdy postoupí k vyšším potřebám. Potřeby tak tvoří hierarchii, v níž uspokojení potřeby na nižším stupni podmiňuje přechod k uspokojování potřeb vyšších. To, v jakém pořadí jednotlivé potřeby postupují, naznačuje obrázek č. 3.¹⁴¹



¹³⁹ Termíny reálné Já a ideální Já zavedl americký psycholog Karl Rogers, o něm více na s. 74.

¹⁴⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 58.

¹⁴¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003, s. 215.

Všimněme si, že potřeba sebeúcty zaujímá významné postavení mezi čtyřmi vyššími úrovněmi této hierarchie, na samém vrcholu pyramidy se pak nachází potřeba sebeuskutečnění, potřeba seberealizace.

Všechny výše zmíněné složky sebepojetí úzce souvisí se sebehodnocením. „Sebehodnocení vychází ze sebepoznání, ale zároveň mu dává určitou hodnotu, zahrnuje i emoční vztah k sobě a tím související sebevědomí a sebedůvěru. Míra sebedůvěry ovlivňuje anticipaci budoucího dění a spoluurčuje rozvoj motivace i úroveň cílů, které si daný jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojena s pocitem možnosti kontroly a ovlivnění vlastního života. Jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní, bývá přijatelná i důvěra ve vlastní schopnosti. Pozitivní sebehodnocení mívá i stabilnější charakter. Lidé mívají dlouhodobě stejný názor na své žádoucí charakteristiky, zatímco hodnocení těch negativních a tudíž nežádoucích se mění. Nízké sebehodnocení bývá spojené s nedostatečnou sebedůvěrou, takoví jedinci svoje možnosti spíše podceňují a setrvávají v pasivnější roli, než by bylo nutné.“¹⁴²

Sebeúcta je dle Smékala považována za ústřední sebecharakteristiku v rámci sebehodnocení. „Sebeúcta je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. Dalo by se říci, že je to internalistický typ sebeúcty. Jestliže si více uvědomujeme svou osobní hodnotu podle toho, jak jsme respektováni a uznáváni (jakou máme autoritu a prestiž), jde o externalistický typ sebeúcty. Lidé s takto orientovanou sebeúctou více tíhnou ke kariéře, snaží se ověřovat a udržovat svou sebeúctu vnějšími výsledky, snaží se „sklízet ovoce svých činů“.“¹⁴³

Jak upozorňuje Fontana, sebevědomí patří mezi nejdůležitější oblasti sebepojetí. Je považováno za jeden z nejzávažnějších činitelů, které ovlivňují vznik duševního onemocnění. To se může vyvinout u lidí, kteří si nejsou schopni odpovídajícím způsobem vážit sebe sama. Trpí tak pocity méněcennosti. Ty se začínají projevovat v době nástupu dítěte na druhý stupeň základní školy. Na základě výzkumů s desetiletými dětmi, které provedl Coopersmith, se ukázalo, že nízké či vysoké sebevědomí žáků nesouviselo s jejich schopnostmi a dovednostmi, mezi dětmi nebyly prakticky v tomto ohledu žádné rozdíly, nýbrž zásadně zde působilo chování jejich rodičů. Důležitou úlohu sehrál výchovný styl uplatňovaný v příslušné

¹⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 309.

¹⁴³ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 353.

rodině a také to, jak rodiče vnímali své děti a jak k nim přistupovali. Děti totiž přijímají a zvnitřňují obraz, který si o nich jejich rodiče vytvořili.¹⁴⁴

Jak dále autor upozorňuje, „novější výzkumy přinesly obecné potvrzení Coopersmithových poznatků a navíc zjistily některé další proměnné související se vznikem nízkého sebevědomí u dětí. Nepochybným činitelem utváření nízkého sebevědomí je autoritářský styl rodičovské výchovy, zatímco vřelost ve vztahu rodič-dítě a bezpečné připoutání v prvních letech života souvisejí s vysokým sebevědomím.“¹⁴⁵

Stejně jako v případě sebehodnocení, i zde je patrný silný vliv rodinného prostředí. Pokud rodiče k dítěti přistupují jako k plnohodnotné bytosti, podněcují ho v jeho činnosti, dávají mu najevo svou podporu, důvěřují mu a povzbuzují ho, pokládají tak u něho základ k vysokému sebevědomí. Pokud tomu tak není a dítě nepocítuje ze strany rodičů důvěru ve své schopnosti a necítí jejich podporu, jsou tyto děti zpravidla předurčeny k nízkému sebevědomí. A to, jak jsme již naznačili, může vést až k duševnímu onemocnění. Ani příliš vysoké sebevědomí však není pro člověka dobrým atributem. Platí pro něj to samé nebezpečí, jako v případě vysokého sebehodnocení. Důležité tedy je směřování ke zdravému a přiměřenému sebehodnocení, a tudíž i zdravému sebevědomí a sebedůvěře.

Tam, kde není uspokojena potřeba sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry, dochází, stejně jako v případě neuspokojení dalších potřeb, k frustraci. Takový člověk se pak začne nejrozličnějšími psychickými mechanismy bránit. Hovoříme o tzv. psychických mechanismech obrany Já. Dle Heluse sem patří zejména útek do lhostejnosti, apatie či fantazie, zlehčování, bagatelizace neúspěchů, které snižují hodnotu vlastního Já, snahy po kompenzaci tak, aby byla uspokojena daná potřeba a ve vážných případech také agrese, namířená proti těm, kteří danému jedinci v uspokojení potřeby brání.¹⁴⁶

4.5.3 Seberegulace

„Jáský systém má i svou exekutivní, resp. regulační složku. Ta se vztahuje k aktivitám tohoto systému a zahrnuje monitoring sebe sama, rozhodování a kontrolu vlastního života i chování. Bývá spojena se zaměřením na dosažení žádoucích cílů, resp. na snížení diskrepance mezi reálným sebepojetím a jeho ideální variantou, na snížení rizika zavržení, neúspěchu a selhání... Výkonné já představuje mechanismus, který neovlivňuje jen jednání,

¹⁴⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003, s. 255-257.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 257.

¹⁴⁶ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 58-59.

ale sekundárně i prožívání, uvažování a hodnocení... Optimální seberegulace bývá spojena se spíše průměrným, ale realistickým sebehodnocením. Důvodem je skutečnost, že extrémně vysoké sebeocenení obvykle příliš realistické nebývá, důležitý je i důvod, který k takovému zkreslení vedl.¹⁴⁷

Pro zdravý vývoj sebepojetí je důležité, aby byly jeho dílčí složky v souladu. V případě nesouladu pociťuje člověk nespokojenost a snaží se tento problém odstranit nebo alespoň zmírnit. Jak již bylo naznačeno výše, k takovým rozporům dochází zejména tehdy, jsou-li reálné Já a ideální Já v nesouladu. Tyto pojmy zavedl humanisticky orientovaný psycholog Carl Rogers. „Rogers kladl důraz na dynamickou povahu jáského systému, na jeho potenciál nejenom ve směru sebepoznání, ale i seberegulace. Sebepojetí nezahrnuje jen aktuální obraz vlastní osoby, tj. reálné já, ale i ty charakteristiky, které daný jedinec nemá, ale přál by si je mít, resp. si myslí, že by je měl mít, tj. ideální já. Jejich rozdíl může být velmi důležitý a může dost zásadním způsobem ovlivnit život daného jedince, především jeho sebeakceptaci, sebeúctu a pocit osobní pohody. Vzhledem k tomu, že zásadnější rozpor mezi reálným já a ideálním já je vnitřně těžko přijatelný, vytváří tlak na změnu, která by vedla k jeho odstranění nebo alespoň zmenšení. Protože každý člověk má potřebu být pozitivně hodnocen, může této potřebě podřizovat své úsilí a stylizovat se do takové podoby, která mu zajistí pozitivní odezvu u ostatních, i když on sám s ní nemusí být vnitřně spokojený. V důsledku toho se může vzdalovat svému pravému já, což posílí jeho napětí a nespokojenost, kterou se bude snažit zredukovat pomocí různých mechanismů... Nejlepším řešením tedy je, aby člověk přijal sebe sama takového, jaký je, bez dalších podmínek, i když všechny své vlastnosti nepovažuje za ideální.“¹⁴⁸

4.6 Vývoj sebepojetí

V této kapitole se pokusíme stručně popsat sebepojetí a jeho vývoj napříč jednotlivými fázemi života jedince. Za zásadní vývojové období, vzhledem k tématu a cílům naší diplomové práce, považujeme období dospívání. Z tohoto důvodu mu věnujeme zcela mimořádnou pozornost. Při popisu jednotlivých období z hlediska sebepojetí budeme čerpat především z poznatků Vágnerové, která ve své *Vývojové psychologii* o sebepojetí pojednává

¹⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 311-312.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 313-314.

vždy v souvislosti s konkrétním obdobím života, čímž poskytuje přehlednou soustavu poznatků o vývoji sebepojetí a proměnách s ním souvisejících.

Sebepojetí se utváří po celý život a působí na něj řada vlivů, především je to sociální prostředí, do něhož se jedinec rodí a ve kterém vyrůstá. Již od dětství je zřejmý silný vliv rodiny. Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, je to právě rodinné prostředí, které hraje zásadní úlohu při formování sebepojetí a sebehodnocení dítěte. Tento vliv rodiny snad nikdy neustává, nejsilněji však působí po celé dětství a trvá do rané adolescence. I nadále pak hraje rodina důležitou úlohu v životě člověka, avšak dělí se o ni s dalšími sociálními skupinami – vrstevníky, pracovním kolektivem atd. Vágnerová upozorňuje: „V dětství je vztah k sobě ve značné míře závislý na rodičovském přístupu a chování, které dítěti signalizuje, jakou hodnotu mu přiřítají. Malé děti všechny informace, které vycházejí z chování rodičů, ale i jejich verbální hodnocení bez výhrad přijímají. Pozitivní přístup rodičů posiluje pravděpodobnost vytvoření uspokojivého sebepojetí a naopak, dlouhodobě negativní postoj rodičů a jejich odmítavé chování snižuje sebehodnocení i sebeúctu dítěte.“¹⁴⁹

Důležitý je především vztah s matkou, který má pro dítě specifický význam. Mezi matkou a dítětem existuje silné pouto, započaté již v prenatálním období. Dítě tehdy bylo součástí matky, tvořily spolu jeden celek. Silný vztah trvá i po narození, má symbiotický charakter. Je to matka, která o dítě pečuje, uspokojuje jeho potřeby, dává mu pocit jistoty a bezpečí. Právě pocit jistoty a bezpečí patří mezi nejvýznamnější potřeby dítěte, je pro budoucí pozitivní vývoj jeho osobnosti nesmírně důležitý. „Kvalita citové vazby matky a dítěte bude určovat míru vnitřní stability, která ovlivní intenzitu a trvalost jakéhokoliv dalšího vztahu. Prožitek spolehlivého vztahu s matkou je zdrojem vnitřní jistoty a stability, která je odolná proti vnějším rušivým vlivům.“¹⁵⁰

V důsledku neuspokojení potřeby jistoty a bezpečí hrozí, že bude zásadně narušen zdravý vývoj dětské osobnosti. Dítě, jemuž matka nedokázala projevit svou náklonnost a lásku, může nakonec trpět citovou deprivací či subdeprivací. Díky tomu se mohou u jedince projevit poruchy osobnosti, bývá narušen jak vztah k sobě samému, tak k ostatním lidem. „Dítě, které není žádným člověkem citově akceptováno a pozitivně hodnoceno, pokud nemá pro nikoho osobní význam, nebude jej mít ani pro sebe, bude nejisté a dezorientované. Pro malé dítě je chování matky určující, dítě její názor přejímá, představuje pro ně základ sebehodnocení. Jestliže matka v této roli selhává, dítě nemůže získat potřebnou zkušenost, potvrzující jeho hodnotu nebo alespoň přijatelnost. Logickým důsledkem bývá nejistota

¹⁴⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 334-335.

¹⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 108.

v oblasti sebehodnocení, takové děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, pochybují o sobě, cítí se méně hodnotné a bezvýznamné, rozvíjejí se u nich různé, často sociálně rušivé obranné reakce.“¹⁵¹

Matka se k dítěti určitým způsobem chová, nějak na ně reaguje. Dítě tyto reakce vnímá a přijímá je jako informace o své vlastní hodnotě. Matka se tedy stává jakýmsi zrcadlem, poskytuje dítěti zpětnou vazbu. Tento obraz pak tvoří základ jeho vztahu k sobě, jeho sebepojetí.

4.6.1 Sebeпоjetí kojence

U novorozence nelze hovořit o sebepojetí, neboť jak uvádí Říčan, „novorozenec nemá Já. Jeho svět je - pokud víme - chaotický. K sebepojetí, jaké nacházíme u dospělého vede velmi dlouhá cesta. Zpočátku dítě nerozlišuje ani mezi tím, co je v něm a co je mimo ně, přesněji řečeno, nerozlišuje své akce od toho, co se děje nezávisle na něm. Počátek Já („Sebe“) je v činnosti, v sebekontrolě. Dítě se naučí i aktivně ovládat své tělo, například trefit palcem do úst, takže se už nerozpláče, když ho při dumlání bezděčně vytáhne z úst a tím ho ztratí. Doteky vlastního těla, zrakové vnímání jeho částí v pohybu, vnímání zvuků, které samo vydává, a nepříjemné pocity, které si působí určitými pohyby, vytvářejí postupně komplex opakujících se vjemů... Tento komplex je základem pozdějšího pojmu těla a vlastní osoby.“¹⁵²

Výše zmíněné předpoklady pro rozvoj sebepojetí již plně odpovídají chování kojence. Za kojenecké považujeme období od jednoho měsíce do jednoho roku. I když se vztah k sobě vytváří od samého počátku života, někteří autoři hovoří již o prenatálním období, považujeme kojenecký věk za počátek vývoje vztahu k sobě, tedy sebepojetí. Jak naznačil Říčan, dítě si uvědomuje své tělo a učí se ho aktivně ovládat. Uvědomování si sebe sama je tak zatím postaveno především na tělovém schématu. Díky pohybu a pocitům s ním spojených dítě zjišťuje, že není součástí svého okolí, nýbrž je od něj oddělené. V souvislosti s tím dochází ke zjištění, že jeho činnost má určité výsledky, že díky ní dokáže něco změnit a může ji tak využít k dosažení určitého cíle.

„V závislosti na uvědomění trvalosti existence mateřské osoby si začne uvědomovat specifičnost své vlastní existence, tj. sebe sama jako samostatný subjekt, oddělený od matky. Dítě vnímá matku komplexně, zrakově, sluchově, ale významné jsou i dotekové, čichové

¹⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 113.

¹⁵² ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972, s. 300.

a chuťové informace. Sebe sama vnímá především prostřednictvím tělových pocitů: polohy, pohybu, tepla a doteku, může slyšet svůj hlas. Zrakově může vnímat jen část svého těla, s výjimkou hlavy. Dokud nepochopí princip zrcadla, nemůže vědět, jak vypadá jeho obličej.“¹⁵³

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že již jednorochní dítě je schopné chápat samo sebe jako bytost, odlišenou od okolního světa.

4.6.2 Sebepojetí batolete

Batolecímu věku odpovídá období přibližně od jednoho do tří let. V rámci tohoto období dochází k dalšímu vývoji v oblasti sebepojetí. Batole si uvědomuje vlastní možnosti, lépe dokáže ovládat své tělo, je schopné dávat najevo své potřeby a přání. „Dítě chápe sebe sama jako aktivního činitele a potřebuje si potvrdit hodnotu svých kompetencí. Lze říci, že sebepojetí batolete je ve značné míře dáno tím, co dělá, resp. je schopné dělat. Jeho rozvoj je ovlivněn pochopením nutnosti respektovat daná pravidla a uvědoměním souvislosti takto regulovaného chování s rodičovskou odezvou. V této době se dítě začíná hodnotit a s tím souvisí i rozvoj sebedůvěry, objevují se první pokusy o autoregulaci. Významným kritériem dětského sebepojetí je hodnocení dítěte rodiči a hlavně jeho emoční akceptace.“¹⁵⁴

Je také nutné si uvědomit, že sebepojetí batolete ještě není celistvé, netvoří ucelený obraz. Navíc se vyznačuje značnou nereálností, děti v tomto věku bývají nadměru pozitivní samy k sobě, nejsou schopné sebekritiky. Nedokáží ještě odlišit reálné Já a ideální Já, jejich představa sebe sama je nereálná, blíží se ideálu.

Souhrnně tedy můžeme říci, že v tomto období života si dítě plně uvědomuje samo sebe jako bytost, která je schopná samostatně jednat. Zároveň je to doba, kdy si potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí a tudíž i hodnotu sebe sama. Usiluje o pochvalu, ocenění, tedy o potvrzení své vlastní hodnoty. Významný vliv tu mají opět rodiče, kteří svým přístupem k dítěti mohou přispět k příznivému rozvoji jeho sebehodnocení a tudíž také celého sebepojetí. Příznivě tak působí především pozitivní hodnocení, naopak velmi časté negativní hodnocení může vést k narušení celkového sebepojetí jedince. Neuslyší-li dítě o sobě nic

¹⁵³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 116.

¹⁵⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 335.

dobrého, bude-li mu neustále vyčítáno, může se s tímto pohledem natolik ztotožnit, že bude samo sebe vidět skutečně jako špatné a nehodnotné.¹⁵⁵

4.6.3 Sebepojetí předškolního dítěte

Toto období bývá ohraničeno třetím až šestým, v některých případech sedmým rokem. Psychology je označováno jako „věk hry“. Významným mezníkem je v tomto případě nástup dítěte do školy. Zpravidla tomu bývá v šesti letech, při odkladu školní docházky o rok později. Pro toto období je především nesmírně důležité osamostatňování dítěte a pronikání do širších společenských vztahů. Děti ve starším předškolním věku totiž nabývají rozsáhlé a nové zkušenosti ještě před nástupem do školy, a to v rámci školy mateřské. Na část dne opouštějí prostředí rodiny, které pro ně bylo dosud prostředím primárním. Jsou nuceni trávit čas se zcela cizími lidmi. Ve školce se setkávají jak se svými vrstevníky, tak s dospělými osobami, které zde zastávají zpravidla roli vychovatelů. Zejména kontakt s vrstevníky hraje důležitou roli. Dítě se musí naučit s nimi vycházet, najít si ve skupině své místo. Vrstevníci se pro něho stávají významnou referenční skupinou. Dítě se s nimi srovnává, chce se jim co nejvíce přiblížit. Hodnocení vrstevníků pak spolu s hodnocením rodičů silně ovlivňuje jeho vlastní sebehodnocení.

Jak upozorňuje Vágnerová, „předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují hlavně pozorovatelné charakteristiky zevnějšku, tělesných i psychických kompetencí, ale i psychické vlastnosti, zejména pokud se projevují konkrétním způsobem (např. někdo brečí), osobní preference (např. má rádo auta a zmrzlinu), příslušnost k určité sociální skupině či konkrétním lidem a vlastnictví, především žádoucích věcí.“¹⁵⁶

Pro předškoláka je důležité jeho tělové schéma, tedy to, jak vypadá. Dítě v tomto věku ví jaké je, dokáže se poznat na fotografiích či v zrcadle. Dle Vágnerové je však sebepojetí „vázáno i na další vlastnosti a kompetence, dítě se definuje různým způsobem, např. „jsem chytrý, hodný, umím jezdit na tříkolce“. Předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují čím dál víc schopností a dovedností demonstrujících jejich samostatnost a vysoký pokrok, využijí každé příležitosti, aby ukázaly, co dovedou.“¹⁵⁷

Pro tyto děti je typický egocentrismus, nejsou schopné sebekritiky, mají často sklon k vychloubání. Potvrzují si tak svou jedinečnost a hodnotu sama sebe. Jejich sebehodnocení je

¹⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 166-167.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 226.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 227.

i nadále zcela závislé na hodnocení ostatních lidí, zejména rodičů, později vrstevníků. Typické je, že názory na svou osobu přijímají nekriticky. Rodiče se tak opět svým přístupem k dítěti zásadně podílejí na vývoji a stavu jeho sebepojetí.

4.6.4 Sebepojetí dítěte školního věku

Jak ze samotného názvu vyplývá, za zásadní mezník tohoto období je považován nástup dítěte do školy. Dochází k němu zpravidla v šesti až sedmi letech. O významnosti tohoto okamžiku jsme již hovořili v kapitole 2.4.2.2, která je věnována socializačnímu vlivu školy a školní třídy. S odkazem na Vágnerovou jsme poukázali na to, že „škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do jeho postoje ke škole, resp. k celé společnosti, jejíž je škola reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život. Na druhé straně se projeví i modifikací sebepojetí. Socializace v sobě vždycky zahrnuje i individualizaci.“¹⁵⁸

Školní věk bývá zpravidla vnitřně členěn do tří dílčích fází. V případě dětí ve věku 6-7 až do 8-9 let hovoříme o raném školním věku, odpovídá první až druhé třídě základní školy. Následuje střední školní věk, který je typický pro děti věkové skupiny 8-9 až 11-12 let, ukončen bývá přechodem na druhý stupeň základní školy. Nakonec následuje starší školní věk, který se týká žáků druhého stupně základní školy. Patří sem žáci navštěvující 6.-9. třídu. Někdy bývá označován jako období pubescence, které se kryje s první fází dospívání. Ohraničen je ukončením povinné školní docházky, kdy žáci zpravidla dosahují věku 15 let.

Nástupem do školy nabývá na významu kontakt dítěte s vrstevníky. Stávají se důležitou referenční skupinou, dítě se s nimi srovnává. Také Wedlichová ve své práci označuje potřebu kontaktu s vrstevníky za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Autorka zároveň dodává: „Zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě středního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejenom úspěch ve škole, ale i úspěch mezi dětmi.

¹⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 284.

Dětská skupina (např. školní třída) se stává postupně stále významnějším sociálním teritoriem, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje.¹⁵⁹

Důležitou roli v tomto období hraje výkon, který je do jisté míry pro školáka potvrzením jeho vlastní hodnoty. Školák již dokáže být kritičtější, nejde mu jen o to, aby úkol splnil, ale aby jej splnil dobře. To sebou většinou přináší také pozitivní hodnocení, které může mít podobu pochvaly nebo třeba dobré známky. Tak výkon vstupuje do sebepojetí.

Není to však pouze záležitost výkonů či kognitivního vývoje dítěte. Na postoj k vlastní identitě má vliv také zralost a vyrovnanost emočního prožívání. Jak již bylo řečeno výše, školní věk lze rozdělit do několika samostatných etap, které dohromady zahrnují devět let života dítěte. Je to velmi dlouhá doba a dochází během ní k řadě dalších proměn, zejména v oblasti emočního prožívání. Jak upozorňuje Vágnerová, „sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků je obtížnější než posouzení výkonu. Pro dítě jsou buď příliš abstraktní, nebo příliš proměnlivé, a proto je zatím často hodnotí zjednodušeně nebo zkresleně.“¹⁶⁰

Osmileté děti sice začínají používat charakteristiku psychických vlastností, stále však tíhnou k jednostrannému hodnocení. V rámci toho také často nesprávně zobecňují, nedokáží si představit, že mnohé vlastnosti jsou komplexnější a proměnlivější. Oproti tomu desetileté dítě je již schopné „formovat obecnější pojmy, např. v oblasti vlastností a schopností, které jsou založeny na integraci mnoha různých projevů chování, dochází ke generalizaci vyššího řádu. Děti už o sobě neuvažují způsobem vše nebo nic, např. jsem chytrý, anebo jsem hloupý. Stále více vycházejí ze srovnání s ostatními, z konkrétních výsledků jednotlivých vrstevníků. Dětské sebepojetí se stává integrovanější, komplexnější a přesnější, podobnější názorům jiných lidí. V tomto věku se vytváří globální pojetí sebe sama jako osobnosti.“¹⁶¹

Takové dítě si již uvědomuje stálost své osobnosti, jeho sebehodnocení se stává stabilnějším, tak jednoduše nepodléhá změnám. Oproti mladším dětem nejsou školáci v tomto věku (střední školní věk) tak optimističtí či egocentričtí. Jsou schopni kritiky sebe sama, objevuje se ve větší míře negativní hodnocení. Důležité však je, že si dítě v této době dokáže uvědomit svou vlastní jedinečnost, svou odlišnost od ostatních.¹⁶²

¹⁵⁹ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 58-59.

¹⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 307.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 308.

¹⁶² Tamtéž, s. 309.

4.6.5 Dospívání

V rámci této kapitoly se zaměříme na charakteristiku dospívajícího jedince a jeho sebepojetí. Oproti předchozím vývojovým obdobím věnujeme dospívání zvláštní pozornost, neboť jej považujeme, vzhledem k tématu této diplomové práce, za stěžejní. Nebudeme se tedy věnovat pouze sebepojetí dospívajícího tak, jak tomu bylo v předchozích kapitolách. Pokusíme se dospívání charakterizovat komplexněji, z hlediska změn, které jsou pro toto období typické.

4.6.5.1 Vymezení období dospívání

Časové vymezení a charakteristika tohoto období se u jednotlivých autorů různí. Většina se jich shoduje v tom, že období dospívání odpovídá druhému desetiletí života, tedy dekádě od 10 do 20 let. V dalším vnitřním členění se však mnozí rozcházejí, odlišná bývá také terminologie. Dospívání bývá synonymně označováno jako adolescence. Některé přístupy se však přidržují rozlišování pojmů pubescence jako dospívání a adolescence jako mládí. Na to poukazuje Macek, když připomíná: „V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od pubescence. Pubescence (v české terminologii dospívání) se pak obvykle ohraničuje časovým intervalem 11 až 15 let, přičemž někteří autoři ji ještě vnitřně diferencují, nejčastěji na prepubertu a pubertu. Adolescence (v české terminologii mládí) je pak většinou datována od 15 do 20 (22) let.“¹⁶³ K tomuto členění se přiklání také Langmeier.¹⁶⁴

Vágnerová naopak rozlišuje pouze dvě fáze adolescence, a to ranou adolescenci, která bývá označována jako pubescence a týká se 11. až 15. roku života, a pozdní adolescenci, zahrnující období 15 až 20 let.¹⁶⁵

Macek se přiklání k jemnějšímu členění adolescence. Rozlišuje tři fáze, a to časnou adolescenci, která zahrnuje období 10 (11) – 13 let, střední adolescenci zahrnující období 14–16 let a nakonec pozdní adolescenci, která vyplňuje dobu mezi 17. a 20. rokem života. Svým pojetím se blíží Vágnerové, adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Chápe ji, na rozdíl od Langmeiera, jako dospívání a mládí současně.¹⁶⁶

¹⁶³ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 11.

¹⁶⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 139.

¹⁶⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 323.

¹⁶⁶ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 12.

V této diplomové práci se přidržíme dělení adolescence tak, jak jej prezentuje Vágnerová a Macek. I když Macek člení adolescenci do tří základních fází, v podstatě se s Vágnerovou shoduje. Také ona, pokud to situace vyžaduje, užívá v textu jemnějšího dělení. Mezi ranou a pozdní adolescencí odlišuje ještě adolescenci střední.

Prostřednictvím poznatků, které nám tito významní autoři předkládají, se pokusíme podat základní charakteristiku dospívajícího. Vzhledem k tématu této diplomové práce se již nebudeme zabývat pozdní adolescencí. Předmětem našeho zájmu zůstává žák druhého stupně, kterému odpovídá fáze rané a střední adolescence. V rámci druhého stupně nás pak zajímají především žáci navštěvující 9. třídu, tedy žáci 14 - 15letí. K nim je také směřována výzkumná část této diplomové práce.

Adolescence je považována za období mnoha změn. Tyto změny jsou povahy nejen fyzické, ale také psychické a sociální. Někdy bývá dospívání označováno jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Často se, vzhledem ke změnám, kterými člověk v tomto období prochází, adolescence považuje za bouřlivé období, plné konfliktů, střetů a emocí. Setkat se můžeme také s pojmem adolescentní krize. Tyto pohledy na adolescenci však mnozí autoři dnes již považují za překonané. Jak upozorňuje Macek, tato označení si zasluhují revizi. „Spíše než o krizi, která se spojuje s negováním všeho dosavadního hodnotného, se ztrátou pevných bodů, vztahů, norem a hodnot, resp. s hlubokou ztrátou důvěry v sebe, lidi a svět jako celek, se častěji jedná o proces pozvolné transformace vlastních pocitů, názorů a hodnot. Pro ten se lépe než krize hodí termíny jako hledání a přehodnocování.“¹⁶⁷

Stále se však můžeme domnívat, že dospívání pro mnohé představuje velmi náročné období. Ne každý se totiž dokáže vyrovnat s řadou změn, ať fyzických nebo psychických, které jsou pro adolescenci typické. Dle Macka „výzkumy ukazují, že nakupení vývojových změn do jednoho okamžiku vývojového období zhoršuje výrazně adaptaci, výkon, pohodu a sebehodnocení adolescentů.“¹⁶⁸

Změny, ke kterým v dospívání dochází, se nyní pokusíme stručně charakterizovat. Můžeme je rozdělit na biologické (tělesné), kognitivní (poznávací), emocionální, socializační a změny v oblasti osobnosti a identity (sebepojetí).

¹⁶⁷ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 41.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 53.

4.6.5.2 Biologické změny

V období dospívání dochází k řadě významných tělesných změn, které jsou spojeny zejména s pohlavním zráním. Macek hovoří o pubertálních změnách, které podle něj dominují v období časně adolescence, tedy ve věku 11-13 let. Dle Macka se dá říci, že „všichni adolescenti v období rané adolescence pohlavní dozrávání nastartují, většina ho v tomto období ukončí (považujeme-li za hlavní kritérium schopnost reprodukce) a u některých probíhá v podstatě při normálním vývoji do střední adolescence.“¹⁶⁹

V době dospívání dochází k zásadním hormonálním změnám. Ty jsou však zakotveny mnohem dříve, mnozí autoři vidí jejich počátek již v prenatálním období. Pro adolescenci, zejména ranou a střední, je typický intenzivní, avšak nerovnoměrný vývoj. V období vlastní puberty, mezi 13.-15. rokem dochází ke zrychlenému růstu, a to jak výškovému, tak váhovému. Zpravidla platí, že tyto změny probíhají dříve u dívek, nežli u chlapců. Tělo dospívajícího se mění, začíná nabývat mužských a ženských tvarů. U dívek se rozšiřuje pánev, objevuje se poprsí. U chlapců se rozšiřují zádové kosti, mění se hlas – chlapci často mutují. U chlapců i dívek dozrávají pohlavní orgány, objevuje se pubické ochlupení. Za signál pohlavního dozrávání se u dívek považuje první menstruace, k jejímu nástupu dochází zpravidla mezi 13.-14. rokem, může se však individuálně lišit. Pro chlapce je tímto signálem první poluce, která se opět může objevit individuálně, v různém věku. Zpravidla k ní však dochází mezi 15.-16. rokem.

Tělesné změny, ke kterým v době dospívání dochází, jsou zásadní a ne vždy se s nimi jedinec vyrovnává bez problémů. Mladí lidé jsou sice v tomto věku po fyzické stránce zralí, psychicky však připraveni na takové změny nejsou. Dochází tak k disharmonii, se kterou se těžko vyrovnávají. Upozorňuje na to Vágnerová: „Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty... Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za něj může stydět, záleží na okolnostech. Orientace ve změněném tělovém schématu a přijetí nové identity je proces, který určitou dobu trvá.“¹⁷⁰

Své tělesné proměny si nevšímá pouze sám dospívající. Reaguje na ni také jeho okolí, ať se jedná o vrstevníky či dospělé. Jejich hodnocení a reakce velmi silně ovlivňují sebepojetí pubescenta, a to buď pozitivně nebo negativně. Bude-li okolí vůči dospívajícímu vysílat spíše

¹⁶⁹ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 45.

¹⁷⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 326.

negativní signály, setká-li se například s posměchem či urážkami, bude to mít neblahý vliv na jeho sebehodnocení, zvyšuje se jeho nejistota. Tělesná změna pak pro dospívajícího představuje něco nepříjemného, nežádoucího, může se za ni stydět, popírat ji. Ranější dospívání je zatěžující především pro dívky, neboť dospívají zpravidla dříve než chlapci. Tělesné změny, ke kterým u nich dojde, jsou oproti chlapecké proměně, mnohem nápadnější. Pokud se pak dívka stane díky své tělesné proměně předmětem negativního hodnocení, může to pro ni znamenat velké trápení. V důsledku toho se může pokoušet své tělesné změny skrývat a k vlastnímu tělu postupně získávat negativní vztah.

Tělesný vzhled se tedy stává důležitou součástí identity. Jeho význam s postupujícím věkem roste. Dospívající si velmi zakládají na svém vzhledu, je pro ně důležité, aby vypadali co nejlépe. Vrstevníci se i v tomto ohledu stávají důležitou referenční skupinou. Dospívající jedinec se s nimi srovnává a pokud je přijme jako vzor hodný napodobení, snaží se jim také přiblížit.

Dle Vágnerové hraje tělesný vzhled důležitou úlohu také v pozdní adolescenci. „Fyzická atraktivita se může stát významnou součástí identity. Pokud odpovídá aktuálnímu ideálu, slouží mladému člověku jako opora sebevědomí. Podporuje jeho pocity jistoty, že bude sociálně akceptován, a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, zejména ve vztahu ke druhému pohlaví. Jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, bude se cítit méně sebejistý, bude mít nižší sebehodnocení, omezenější sebedůvěru atd.“¹⁷¹

4.6.5.3 Kognitivní změny

V období adolescence dochází k dalšímu rozvoji myšlenkových procesů. Hovoříme o období tzv. formálních operací. Dospívající je již schopen uvažovat hypoteticky (o různých alternativách), rozvíjí se také jeho abstraktní myšlení. Díky tomu dokáže pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny jeho osobní zkušenosti. Mohou to být pojmy označující skutečnost, která neexistuje, není hmatatelná, například spravedlnost, láska, vina aj.

S odkazem na Vágnerovou můžeme souhrnně říci, že dospívající připouští variabilitu různých možností, dokáže na problém nahlížet z více úhlů. Zároveň dovedou uvažovat systematičtěji, pracují s hypotézami, ověřují je, snaží se je potvrdit nebo vyvrátit. Jsou schopni indukce i dedukce. Dokáže své poznatky zobecňovat, z jednotlivin usuzovat na celek, a současně, na základě dedukce, z celku usuzovat na jednotliviny, uplatňovat obecné

¹⁷¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 328.

pravidlo. V období adolescence se také mění vztah k časové dimenzi. Pro dospívajícího jedince je důležitá budoucnost, dříve se upínal spíše k přítomnosti. Současně s tím dochází ke změně v oblasti postojů k základním psychickým potřebám. Důležitou úlohu zde stále hraje potřeba jistoty a bezpečí, objevuje se však nová dimenze, související právě s budoucností. Ta sebou velmi často přináší pocity nejistoty a obavy z dalšího směřování. S rostoucím věkem roste potřeba seberealizace, která se již nevztahuje pouze k přítomnosti, ale opět míří do budoucna. Dospívající uvažuje o svých budoucích možnostech a perspektivách, stanovuje si určité životní cíle, kterých by chtěl dosáhnout. Teprve v dospívání nabývá na důležitosti poslední potřeba, a to potřeba otevřené budoucnosti.¹⁷²

Dle Langmeiera má nový způsob myšlení „významné následky pro postoj dospívajícího k celému světu a zejména k lidem: zatímco dítě v mladším školním věku bralo svět realisticky a střízlivě, takový, jaký je, dospívající nyní srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo nebo mělo být, tedy se stavem, který si jako ideál vytvoří ve své mysli. Odtud jeho častá kritičnost a nespokojenost, zklamání, nejasná toužení a třeba i vystupňovaný pesimismus.“¹⁷³

V období adolescence dochází ke změnám také v oblasti paměti. Zvětšuje se především její kapacita. Nejenže je schopen zapamatovat si více informací, dospívající si zároveň osvojuje strategie, díky nimž je schopen pamatovat si lépe. Dokáže již rozlišit podstatné od nepodstatného, určit, co je hodné zapamatování a co nikoli. Při učení si umí rozvrhnout látku tak, aby si její zapamatování usnadnil, užívá přitom různých mnemotechnických pomůcek. Zdokonaluje se také pozornost, dospívající ji dokáže lépe udržet.

4.6.5.4 Emoční změny

V adolescenci dochází k velmi nápadným změnám v oblasti emočního prožívání. Ty úzce souvisejí se změnou hormonální činnosti. Dospívající se tak projevuje zvýšenou citlivostí, jeho emoční reakce bývají nápadné a často nepřiměřené. Adolescenti podrážděně reagují i na vlastní pocity, což souvisí se zmatkem a nejistotou, kterou v této době prožívají. Díky této citové labilitě se pak zvyšuje riziko konfliktu, zejména ve vztahu k dospělým.

¹⁷² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 333-336.

¹⁷³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 148.

Dle Vágnerové se změna emočního prožívání navenek může projevovat „větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících je v mezilidských vztazích rušivým faktorem a přispívá ke vzniku konfliktů. Pubescenti se stávají méně přijatelnými a tudíž i hůře akceptovanými. Dospělí mívají pocit, že jsou jejich děti rozmazlené, že se nedovedou chovat a obtěžují okolí svými nesmyslnými rozmary. V tomto názoru je podporuje fakt, že k mrzuté a podrážděné náladě nemají žádný objektivně akceptovatelný důvod. Větší četnost negativních reakcí a pocit odmítání nejistotu dospívajících také posiluje.“¹⁷⁴

Pubescenti se často uzavírají do sebe, více si sami sebe uvědomují. Jak již bylo zmíněno, typický je pro ně pocit nejistoty, bývají zranitelní, zejména v oblasti sebeúcty. S tím souvisí jejich vztahovačnost, těžko totiž přijímají kritiku. Adolescence se pro mnohé jedince stává náročným obdobím, během něhož se musí potýkat s řadou problémů a nepříjemných pocitů. Aby se s nimi vyrovnali, využívají určitých obranných mechanismů. Mezi nejčastější obranu patří únik do fantazie. Zde se dospívající ocitá ve vlastním světě, zde se mu žije dobře.

O emoční labilitě podle Macka můžeme hovořit zejména v období časně adolescence. Oproti tomu střední a pozdní adolescence se nesou spíše ve znamení odeznívání náladovosti a vysoké lability. „Pro střední a pozdní adolescenci je – na rozdíl od její časně fáze – charakteristická větší extravertovanost, menší impulsivnost, emocionální dráždivost a vyšší stálost. Všechny struktury temperamentu a jeho závislosti na vlastnostech nervového systému jsou již v podstatě dotvořeny v pubescenci, v adolescenci se typ temperamentu nemění, zesilují se však integrální vazby jeho elementů a usnadňuje se tak řízení vlastních reakcí.“¹⁷⁵

Jak dále autor zmiňuje, na významu v době střední adolescence nabývají zejména emoce související s erotikou a také city estetického a mravního charakteru. Jedná se o dobu jistého vystřízlivění. Dospívající se konfrontuje s realitou života a v důsledku toho přichází velmi často o své ideální představy, které dosud o světě choval.

4.6.5.5 Socializace

Z hlediska socializace je dospívání považováno za významnou životní etapu, označujeme ho jako období druhého sociálního narození, kdy jedinec vstupuje do společnosti.

¹⁷⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 341.

¹⁷⁵ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 60.

Dle Vágnerové „změnu sociálního postavení charakterizují v období rané adolescence dva důležité mezníky. Je to především ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování, dále je to získání občanského průkazu v 15 letech. Dospívající se posune od unifikovaného povinného postavení žáka základní školy na vyšší úroveň.“¹⁷⁶

Během dospívání nedochází pouze ke změnám tělesným, myšlenkovým či emocionálním. Mění se také vztah dospívajícího k sobě samému a k druhým lidem. Jak již bylo naznačeno v kapitole 4. 6 o vývoji sebepojetí, rodina je důležitým faktorem socializace a individualizace jedince. Nejsilněji působí po celé dětství, přičemž její jedinečný vliv trvá až do rané adolescence. I nadále pak hraje rodina důležitou úlohu v životě člověka, avšak dělí se o ni s dalšími sociálními skupinami, nejvíce s vrstevníky.

My se nyní zaměříme především na vztah dospívajícího k rodině, škole a skupině vrstevníků. O těchto sociálních skupinách již bylo pojednáno v kapitole 2.4.2, která se zabývá vlivem sociálního prostředí na jedince. V jejím rámci jsme se pokusili dané sociální skupiny popsat a zároveň nastínit, jakou úlohu hrají v životě dítěte. V této kapitole naši pozornost zaměříme pouze na dospívajícího jedince a pokusíme se vyzdvihnout specifika, která se týkají jeho vztahu k výše zmíněným skupinám. Vzhledem k tématu této diplomové práce nás bude zajímat především období rané adolescence (dle Vágnerové) nebo také, jinak řečeno, období časně a střední adolescence (dle pojetí Macka). Těmto fázím dospívání odpovídá osobnost žáka druhého stupně základní školy. Především na něho se tato diplomová práce soustředí.

Vágnerová uvádí: „V období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi, dospělými i vrstevníky. Období dospívání je fází experimentace s různými mezilidskými vztahy.“¹⁷⁷ Autorka však zároveň upozorňuje: „Pro osobnostní rozvoj dospívajících jsou důležité obdobné sociální skupiny a instituce jako v mladším školním věku, jenomže nyní mají jiný subjektivní význam a změnil se jejich vliv.“¹⁷⁸ Sociální skupiny tedy samy o sobě zůstávají, dochází však k proměně vztahu dospívajícího k těmto skupinám.

a) Rodina

Důležitým znakem dospívání je touha po osamostatnění, která se promítá zejména ve vztahu jedince k vlastní rodině. Dospívající se snaží vymanit z jejího dosud zásadního vlivu. To však neznamená přerušení kontaktů s rodinou nebo zničení vzájemných kontaktů, spíše

¹⁷⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 346.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 346.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 347.

jde o naprosto přirozený proces osamostatňování se. Rodina hraje stále důležitou roli v životě člověka a můžeme se domnívat, že ji nikdy hrát nepřestane, uvolňuje se však závislost, která byla v době dětství poměrně silná.

Proces emancipace od rodiny však není jednoduchý. Problémy většinou vznikají v důsledku rozdílného chápání toho, co se dospíváním rozumí a především, co dospívání přináší. Jiná očekávání od tohoto období mají rodiče a jiná sám dospívající. Rodiče většinou nemají problém uznat, že je jejich potomek „velký“. „Velký“ však pro ně zůstává jen v určitých ohledech, zejména pokud jde o povinnosti a zodpovědnost, kterých by měl mít, vzhledem ke svému věku, více. Zapomínají však na jednu důležitou věc, a to jsou práva a samostatnost, kterých se naopak dožaduje dospívající. Ten často nové povinnosti přijímá, avšak výměnou za to očekává více práv, důvěry a volnosti.

Mezi oběma stranami tak obvykle dochází k nesouladu, neboť pod pojmem samostatnost si rodiče i dospívající představují něco zcela odlišného. To nakonec může vést k nejruznějším konfliktům. „Generační rozpor mezi dospívajícími a jejich rodiči může mít různou intenzitu a mívá také několik rozdílných příčin. Dospělí mají tendenci posuzovat adolescenty dost kriticky, dospívající je dráždí svými postoji a projevy, jejich vlastnosti, názory a chování hodnotí často negativně a zároveň o ně mají strach. Občas se s nimi srovnávají, ale už jim chybí energie, nadšení a entuziasmus, a také určitá naivita. Postoj rodičovské generace je jiný, vychází ze zkušenosti a je modifikován dosažením určitého vývojového stadia, vzhledem k tomu posuzují mnohé situace jinak než adolescenti.“¹⁷⁹

Ačkoli je období dospívání náročné pro obě strany, většinou si dospívající udržují pozitivní vztah k rodičům, i když se k nim staví často kriticky. „Mění spíše jen vnější způsoby svého chování, avšak ponechávají si základní hodnoty a morální postoje přejaté ze své rodiny. Konflikty vznikají většinou kolem specifických pravidel, zákazů a příkazů, které dospívající pokládá za neodůvodněné a příliš omezující.“¹⁸⁰

Proces emancipace je však pro jedince v tomto věku důležitý, zejména, co se jeho budoucího vývoje týká. Odpoutáním od rodiny se dospívajícímu otevírají další možnosti v oblasti mezilidských vztahů, jako je například nástup do zaměstnání, navázání kontaktu s druhým pohlavím a nakonec i založení vlastní rodiny. Jak uvádí Vágnerová, nenaplněná potřeba emancipace se může projevit různým způsobem. „Extrémní varianty, jež svědčí o nezvládnutí nebo o odkladu tohoto úkolu do budoucnosti, se projevují buď odchodem z rodiny, nebo setrváním v infantilní roli. Únik z nezvládnuté situace může představovat

¹⁷⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 359.

¹⁸⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 150.

i zkratkové uzavření manželství, které lze mnohdy interpretovat jako záměnu osob v podobné roli. Mladý člověk často jen vymění rodiče za manželského partnera a očekává od něj totéž. Sám se osamostatnit neumí a toto řešení se mu jeví jako sociálně únosné.“¹⁸¹

b) Škola

S odkazem na kapitulu 2.4.2.2 znovu upozorňujeme na významnou úlohu školy jako instituce, která se vedle rodiny zásadně podílí na socializaci jedince. Škola plní řadu funkcí, které nespočívají pouze ve výuce a předávání poznatků, její vliv na jedince je hlubší, ovlivňuje, stejně jako rodina, jeho osobnost, působí na jeho psychický vývoj, formuje jeho hodnotovou orientaci, jeho zájmy, postoje k sobě samému i k druhým lidem.

Nástup do školy představuje významný mezník v životě dítěte, za stejně významný je považován také jeho přechod na druhý stupeň. Mnohé se pro žáky mění, stávají se samostatnějšími, těmi „velkými“. Mění se také jejich postoj ke škole. Jak uvádí Vágnerová, „ve starším školním věku se mění motivace k učení. Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozicí ve třídě vede ke stabilizaci individuálních norem, tj. osobního standardu. Ten je definován jako výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí. Dospívající mají tendenci se příliš nenamáhat a vyhovět jen těm nárokům, které se jim jeví nezbytné.“¹⁸²

Dospívající žáci si v této době většinou uvědomují, jaký význam pro ně vzdělání má. Už to nejsou pouze známky, pro které by se snažili a vynakládali svou energii. Činnost pro ně musí mít nějaký smysl. Postrádají-li pubescenti v učivu význam, který je však pro každého žáka subjektivní záležitostí, motivace k učení tím klesá. V takovém případě neprojevují dospívající žáci o školu příliš velký zájem.

Dospívající ke škole zaujímají často velmi kritický postoj. Je to dáno především jejich schopností hypotetického uvažování, více se zamýšlejí nad smyslem výuky a často pak docházejí k názoru, že jsou předkládány znalosti nepotřebné. Výuka na druhém stupni základní školy také bývá náročnější, a to je další faktor, který působí na zvýšenou kritičnost dospívajících vůči škole. Mnozí pak takovou zátěž nezvládají, což má opět za následek sníženou motivaci k učení.

Kritičtí nejsou dospívající pouze k výuce a jejímu obsahu. Kritikou je poznamenán také žákův vztah k učiteli. „Starší školák už není ochoten akceptovat názory či rozhodnutí

¹⁸¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 362.

¹⁸² Tamtéž, s. 363.

učitelů zcela automaticky, bez ohledu na jejich obsah... Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitelů přísně, bývají k učitelům netolerantní. Jejich chování interpretují ze svého pohledu, podle určitého hodnotícího stereotypu. Mají tendence k určitému atribučnímu stylu, z něhož vyplývá riziko nepřesnosti a zkreslení, které má v případě hodnocení učitelů dospívajícími žáky mnohdy více emocionální než racionální charakter.“¹⁸³

Negativismus a odmítání požadavků učitele můžeme považovat za běžný způsob obrany dospívajících, kteří nejsou v tomto období dostatečně zralí na to, aby reagovali přiměřenějším způsobem. Ve škole se velmi často setkáme také s cílenou provokací ze strany žáka. Ten se svým chováním snaží učitele přimět k tomu, aby se přestal ovládat a tím do jisté míry sám sebe před třídou ponížil. Žák ho tím záměrně zbavuje autority a nadřazenosti.¹⁸⁴

V tomto ohledu nám nezbyvá než s výše citovanou autorkou souhlasit. Každý učitel, který prošel vysokoškolským pedagogickým vzděláním zřejmě zjistil, stejně jako se to dozvídáme my nyní, jak moc je období dospívání z psychologického hlediska složité a jaká jsou jeho specifika. Přidáme-li k tomu případnou praktickou zkušenost tohoto pedagoga, docházíme k závěru, že by každý učitel měl s takovým chováním žáků počítat a umět se s ním adekvátně vypořádat. Velmi diskutovaným se však v současné době stává problém nepřiměřené agresivity žáků vůči učitelům. Hovoří se dokonce o jejich šikaně. Stále častěji se v médiích objevují zprávy o případech, kdy žáci záměrně zaútočili na učitele, ponižovali ho a navíc vše důkladně dokumentovali. Na Internetu bychom pak jistě našli mnoho takových „zábavných“ videí a záznamů. Můžeme se tedy ptát: Kde přesně končí hranice běžného pubertálního chování a kdy nastupuje chování neakceptovatelné, až patologické? Co můžeme považovat za normální projev puberty (podle Vágnerové běžný způsob obrany dospívajícího) a co naopak za nebezpečné chování? Občas se nám může zdát, že se hranice v tomto případě stírají. Nelze se tedy divit, že se mnozí učitelé skutečně nechají vyprovokovat k zásahům a chování, které by jim bylo jindy cizí. Je tedy nutné se do budoucna zamyslet nad tím, zda by žáci druhého stupně, stejně jako mají svá práva, neměli mít také jistou zodpovědnost za své chování.

Vztah mezi žákem a učitelem by měl být založen na vzájemné úctě a pochopení. Učitel by měl respektovat individuální zvláštnosti dospívajícího, měl by mu poskytovat nejen pevné vedení, ale také dát žákovi prostor pro vyjádření vlastního názoru. Měl by mu být vzorem hodným následování. Učitel by měl být také schopný žákům naslouchat, budovat ve třídě atmosféru důvěry a jistoty.

¹⁸³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 365.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 365.

Dle Vágnerové si nejvíce dospívající žáci na učiteli cení stability jeho názoru. Učitel by podle nich neměl měnit to, co již jednou bylo dáno, tedy své požadavky, názory, hodnocení. Učitel by také neměl být náladový, měl by se podílet na vytváření pozitivní atmosféry ve třídě. Dobrá nálada a smysl pro humor jsou atributy učitele, kterých si žáci velmi váží. Učitel by měl být také spravedlivý, přičemž velký význam mají pro žáky také jeho profesní schopnosti. Učitel by měl umět látku dobře vysvětlit a usnadnit tak žákům její pochopení.¹⁸⁵

c) Vrstevníci

S rostoucím věkem nabývá vrstevnická skupina pro jedince stále většího významu. Postupně tak střídá rodinu, která sice plní i nadále důležitou úlohu v životě člověka, není však jediná. Vedle ní se objevují další sociální skupiny, které významně na jedince působí. Skupina vrstevníků se stává důležitou zejména v době dospívání. Poukazuje na to také Vágnerová, když uvádí: „Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života.“¹⁸⁶

Skupina vrstevníků se stává zdrojem uspokojování významných potřeb dospívajícího. Jak jsme již zmínili v kapitole 2.4.2.3, považujeme vrstevníky za tzv. vztažnou, referenční skupinu. „Slouží jako základ pro porovnání zkušeností. Poskytuje dospívajícím užitečnou zpětnou vazbu. Dospívající si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může srovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. Soužití s vrstevníky vede adolescenta zcela logicky k uvědomění podobnosti či odlišnosti od ostatních. To je důležité pro pochopení jiných i sebe sama, poznatky tohoto druhu jsou základem lepšího sebepoznání a reálnějšího sebehodnocení.“¹⁸⁷

Vrstevnické skupiny uspokojují také potřebu jistoty a bezpečí. Zdrojem jejího uspokojení byla dosud rodina. Jak ale víme, pro dobu dospívání je typická snaha po osamostatnění, emancipaci od rodiny. I když dospívající usiluje o větší samostatnost, neznamená to, že nepotřebuje cítit oporu a jistotu. Tu nyní hledá u vrstevníků. Potřebu jistoty začínají více uspokojovat právě vztahy s kamarády, resp. příslušnost k vrstevnické skupině.

¹⁸⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 366.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 371.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 371.

Jmenovat bychom mohli i další důležité potřeby, které vrstevnická skupina dokáže uspokojit. Patří mezi ně například potřeba akceptace, kontaktu nebo potřeba smysluplného učení – ve skupině vrstevníků se dospívající učí sociálním dovednostem a nabývá zcela nové zkušenosti.

Jedinec v rámci skupiny vrstevníků zastává určité postavení. Musí se naučit ve skupině prosadit, získat zde své místo. To, jakou pozici mezi vrstevníky zaujme, silně ovlivňuje jeho individuální vlastnosti, povaha, dovednosti, jeho osobnostní kvality. Pro dospívajícího je důležité, aby byl ve skupině oblíbený, ceněný. Jak uvádí Vágnerová, „oblíbenost je vázána na kamarádké chování, dobrou schopnost komunikace, smysl pro humor, toleranci, pozitivní emoční ladění, otevřenost a ochotu pomáhat. K získání oblíbenosti přispívá spontánnost v sociálním kontaktu.“¹⁸⁸ Oblíbenost však není to samé jako vlivnost. Člověk může být sice oblíbený, ale vlivný být zdaleka nemusí. Platí to však i naopak. „Vlivní jedinci mívají dobré rozumové schopnosti, obvykle kombinované s vysokou sociální inteligencí. Bývají sebejistí, vyrovnaní a dominantní, pro ostatní imponující, a proto jim přiznávají větší vliv a moc. Mívají takové vlastnosti, jaké by chtěli mít všichni ostatní, odpovídající vrstevnickému ideálu. Imponující vlastnosti nemusí být vždycky pozitivní, velký vliv může získat i agresivní jedinec, vybavený fyzickou silou a bezohledností (který ovšem nemusí být oblíbený).“¹⁸⁹

Vrstevnické vztahy procházejí určitým vývojem. V průběhu adolescence se mění jak velikost, tak složení vrstevnických skupin. Upozorňuje na to Macek, který uvádí klasifikaci vývoje vrstevnických vztahů dle B. Dunphyho. Rozlišuje tak několik fází, které pokrývají celé období adolescence. Pro nás budou zásadní první dvě, neboť odpovídají časně a střední adolescenci, období, která nás vzhledem k tématu této práce zajímají nejvíce.

V období časně adolescence dominují malé skupiny, tzv. party. Počet členů se pohybuje mezi třemi až deseti. Jedná se o skupiny neformální. Typické je, že je tvoří převážně jedinci stejného pohlaví, jsou tedy buď chlapecké nebo dívčí. Důležitou roli zde hraje hlavně přímá každodenní komunikace, členové těchto skupin obvykle žijí blízko sebe. Zhruba od 13 let dochází k určitému posunu. Zatímco dosud byly obě skupiny od sebe izolované, nyní se začínají chlapci a dívky vzájemně stýkat v rámci většího společenství. Takové skupiny mají obvykle mezi patnácti až třiceti členy. V jejich rámci dochází k navazování kontaktů

¹⁸⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 373.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 373-374.

s opačným pohlavím, vznikají také první lásky.¹⁹⁰ Později se tyto vztahy stávají hlubšími, přichází období prvních partnerských heterosexuálních vztahů.

Mění se také vztah jedince k vrstevnické skupině. Stejně jako v rodině, také zde postupně dochází k jeho osamostatňování a individualizaci. V určitém věku se začne dospívající od vrstevníků odpoutávat. Zkušenost, kterou v kontaktu s nimi získal, je však nesmírně důležitá. Vede k rozvoji jeho identity.

Ve skupině vrstevníků probíhá proces socializace, který lze podle Vágnerové rozdělit do několika fází. Důležitý je zejména vstup do skupiny a také další přizpůsobování se skupinovému požadavkům a normám. Postupně dospívající přijímá skupinovou identitu – se skupinou se ztotožňuje, akceptuje její pravidla a projevuje k ní značnou konformitu. Toto silné pouto pak nějakou dobu trvá, nakonec však přeci jen ztrácí na svém významu. Jedinec se postupně od vlivu skupiny odpoutává a začíná se osamostatňovat. Konformita tak klesá, zvyšuje se kritičnost k názorům a normám, které ve skupině platí. Největší vliv na dospívajícího mají vrstevníci mezi 15.-16. rokem, tedy v období střední adolescence. Později se vliv party snižuje, přičemž na konci adolescence již dochází k onomu odpoutávání. Starší adolescenti jsou v této fázi vyspělejší, jistější, mají své vlastní cíle a názory. Platí pro ně vyšší emoční stabilita, ubývá z jejich strany konfliktů, dokáží uvažovat a řešit problémy zralejším způsobem.¹⁹¹

Za specifickou vrstevnickou skupinu lze považovat školní třídu. Věnovali jsme se jí dostatečně v kapitole 2.4.2.2. Zde proto upozorníme jen na pár skutečností, o nichž jsme se v předchozí kapitole nezmínili nebo zdůrazníme znovu to, co nám připadá zvláště důležité.

Pro dospívajícího představuje školní třída významné prostředí. Pozice, kterou zde žák zaujímá, se totiž opět stává důležitou součástí jeho vlastní identity. Dospívající touží být třídou přijímán a akceptován, chce si v jejím rámci udržet pevné postavení. „Jedinec, kterému se podaří uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. Ty často bývají jistějším předpokladem budoucího úspěchu než výborný školní prospěch. Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti.“¹⁹² Žák může ve třídě zaujímat různé pozice. Jaké to jsou jsme již naznačili v kapitole 2.4.2.2.

Podle Vágnerové je pro poslední ročníky základní školy typická diferenciací skupiny, a to na základě očekávaného sociálního postavení. „Třída se v této době začne rozdělovat na potenciální studenty a učně. Spolužáky bude spojovat jejich zaměření a s tím související

¹⁹⁰ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 72.

¹⁹¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 377-378.

¹⁹² Tamtéž, s. 375.

motivace k učení a výkonu. Volba či atribuce praktického zaměření vede obvykle k rezignaci na školní práci a k jinému zájmovému vyhranění. Tato změna se může projevit rozpadem dřívějších kamarádství.“¹⁹³

Vedle vrstevnických vztahů je dobré odlišovat vztahy přátelské a partnerské. Každý člověk touží po přátelství, zvlášť velkého významu pak tato potřeba dosahuje v období adolescence. Jak uvádí Vágnerová, „touha po důvěrném vztahu s blízkým přítelem se objevuje již na počátku puberty, tj. v 11-12 letech. Přátelský vztah představuje důležitou emoční vazbu, ale slouží i jako kontext pro sebepoznání a zdroj opory při zvládání různých problémů. V pozdní adolescenci může tyto potřeby uspokojovat i partnerský vztah, který je v pubescenci teprve ve fázi počáteční orientace a experimentace a vyvolává u dospívajících spíš rozpaky a pocity nejistoty.“¹⁹⁴

Blízké přátelství je v dospívání podle Macka důležitější a častější mezi dívkami než mezi chlapci. Zejména ve střední adolescenci prožívají dívky přátelství nejemotivněji. Naopak přátelství mezi chlapci má více kolektivní charakter. Významné jsou zpočátku společné aktivity a zájmy. Oproti dívkám chlapci nejsou tak emocionálně angažovaní, osobní vztahy pro ně začínají hrát významnější roli až ve střední a pozdní adolescenci. Hodnota přátelství je v jejich případě založena na výkonu, různých sociálních dovednostech a respektu. Přátelství mezi dívkou a chlapcem již tak časté není, ale nevylučuje se.¹⁹⁵

Partnerské vztahy mají oproti přátelství zcela odlišný charakter. V jejich rámci již dochází k navazování intimního kontaktu. V tomto případě můžeme hovořit o vztazích erotických. Ty jsou spojeny s psychosexuálním vývoje adolescentů. Tento vývoj probíhá po celé období adolescence, přičemž je možné ho rozdělit do několika fází.

První fáze utváření erotických partnerských vztahů má počátek v pubescenci a úzce souvisí s uvědoměním si vlastní sexuality. Opět zde však platí rozdíly mezi dívkami a chlapci. Zatímco u dívek není touha po sexuálním uspokojení či ventilaci sexuálních potřeb tak vysoká, u chlapců tomu bývá naopak. Sexuální chování je také často probíraným tématem v chlapeckých skupinách, dívky naopak častěji hodnotí svou vlastní sexuální atraktivitu než své sexuální chování a prožívání.¹⁹⁶

¹⁹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 377.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 378.

¹⁹⁵ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 74-75.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 76.

Pokud dochází k partnerským schůzkám, mívají nejčastěji podobu skupinových aktivit spojených například s kulturní či sportovní činností. Až později se zvyšuje potřeba intimní blízkosti, která může mít charakter intimního fyzického kontaktu. Sexuální aktivity přitom většinou nezačínají přímo pohlavním stykem, často mu předchází různé experimentování s vlastním tělem, aktivity, které postupují v určitém sledu, od jednoduchého polibku, přes petting, až po pohlavní styk. První sexuální zkušenost představuje důležitý mezník v životě adolescenta. Stává se pro něho mimo jiné důkazem dospělosti. Výzkumy dokazují, že k němu dochází nejčastěji mezi 17.-18. rokem.

V dnešní době se věk, ve kterém dochází k prvnímu pohlavnímu styku, neustále snižuje. Klesá také tendence k promiskuitě, dnešní adolescenti jsou již více seznámeni s riziky, která pohlavní život přináší. Kondom se pro mnohé naštěstí stává samozřejmostí. Důležitá je v tomto ohledu především prevence. Žáci musí být neustále informováni o nástrahách a nebezpečích, která na ně při nezodpovědném chování v tomto ohledu čekají. Jedině tak můžeme zabránit případům předčasného rodičovství nebo nákazám pohlavními chorobami. Žáci musí vědět, co hezkého, ale také nepříjemného, na ně ve světě dospělých čeká.

4.6.5.6 Sebepojetí dospívajícího

Dospívání považujeme za jedno z nejvýznamnějších období v životě člověka. Dochází během něho k řadě změn, které jsme se pokusili v předchozích kapitolách stručně popsat a vysvětlit. Všechny tyto změny pak na jedince různě působí, podílejí se na proměně jeho osobnosti. Tato komplexní proměna osobnosti zásadně ovlivňuje identitu dospívajícího. Právě hledání a vytváření vlastní identity považuje Erikson za hlavní vývojový úkol období adolescence. Dospívání vymezuje jako konflikt mezi identitou a zmatením rolí, tedy mezi potřebou integrace sebe sama a potřebou vyrovnat se s nejasnými požadavky společnosti, které jsou v tomto období na jedince kladeny. „Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, která se v této době mění. Dospívající si osvojuje nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama.“¹⁹⁷

¹⁹⁷ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 62.

Jak uvádí Vágnerová, „vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, kým by chtěl být. Rozvoj identity závisí na dosažené úrovni kognitivních schopností, emoční zralosti, ale je i produktem socializace, individualizačním aspektem tohoto procesu. S tím souvisí úsilí o hlubší sebepoznání, o přesnější vymezení sebe sama, svých schopností a možností, které by se mohlo stát základem pro další vývoj jeho identity.“¹⁹⁸

V souvislosti se změnou osobnosti a identity se tedy mění také sebepojetí dospívajícího, jeho představa o sobě samém. Jedinec se musí s rozsáhlou proměnou, ke které u něho dochází, nejprve vyrovnat. Na emoční úrovni jde především o to, aby přijal sebe sama v nové podobě, která však ještě není stálá, nadále se proměňuje. To vše vyvolává běžně u dospívajících pocity nejistoty a nespokojenosti. Přijetí sebe sama v této fázi života tak není vůbec jednoduché. Určitou dobu trvá, než dojde k dosažení stabilního pocitu vlastní identity. Je to skutečně období hledání. Dospívající hledá odpovědi na otázky: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji.

V sebepojetí se odrážejí všechny změny, kterými jedinec v dospívání prochází. V souvislosti s rozvojem poznávacích procesů se mění chápání vlastní identity. Jak bylo řečeno v příslušné kapitole o kognitivních změnách, v období adolescence je již jedinec schopen uvažovat hypoteticky (o různých alternativách), rozvíjí se také jeho abstraktní myšlení. Tato schopnost dospívajícímu umožňuje překročit hranici aktuálního sebepojetí a usilovat o budoucí, hypotetické sebevymezení. „Dospívající o sobě dovede uvažovat i na úrovni pouhých možností: kým by mohl být, přestože zatím není. Důsledkem takového přístupu bývá zvýšená sebekritičnost. Dospívající je většinou přesvědčen, že by mohl být lepší, než je.“¹⁹⁹

Poznání sebe sama však není jednoduché. Dochází k němu na základě introspekce, která se rozvíjí právě v období adolescence. V jejím rámci se jedinec zaměřuje na obsah svého vědomí, na vlastní pocity a myšlenky. Ani to však není jednoduché. Introspekce, a tudíž také sebepoznání, jsou vždy ovlivněny a zkresleny aktuálním emočním stavem, ve kterém se dospívající v danou chvíli nachází. Ve svých pocitech se v tomto věku mladý člověk jen těžko vyzná, těžko jim porozumí.²⁰⁰

Aby mohl dospívající poznat sám sebe, musí nejdříve o sobě získat dostatek informací.

¹⁹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 403.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 404.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 405.

Kromě introspekce je významným zdrojem takových poznatků hodnocení druhých lidí. Jak se k němu druzí chovají, jak na něho reagují, to vše jedinec vnímá a přijímá jako nový poznatek o sobě. Další informace o vlastní osobě lze získat prostřednictvím srovnání s druhými lidmi, nejčastěji s vrstevníky. Jedinec tak zjišťuje, v čem se s nimi shoduje nebo v čem se naopak liší. Důležitým zdrojem sebepoznání je také školní prostředí, žák se o sobě mnoho dozví skrze svůj prospěch a z něho plynoucí pozici ve třídě.

Všechny informace, které o sobě získá, dospívající zpracovává. Typické oproti předchozím obdobím je, že v tomto okamžiku již dokáže uvažovat o jednotlivých složkách své osobnosti v jejich souvislostech, stávají se součástí komplexního sebepojetí. Pro pubescenty je však stále typická zmatenost, cítí nejistotu, nejsou ještě zralí. To vše je vede k dalším snahám o zjištění, kým vlastně jsou.²⁰¹

Dospívání je provázeno výraznými změnami v oblasti emočního prožívání. Jak bylo naznačeno v kapitole 4.6.5.4, mladí lidé jsou v této době velmi citliví, nejistí a zranitelní. Velmi často se uzavírají do sebe. Poznamenána je tím zejména oblast jejich sebeúcty, sebevědomí a sebedůvěry. Tyto složky sebepojetí přitom patří k jedněm z nejvýznamnějších potřeb člověka.

Pro pubescenta je typická nespokojenost se sebou samým, neustále je v jeho očích co zlepšovat. Sebeúcta, sebedůvěra i sebevědomí tak většinou dosahují nízké úrovně. Jak upozorňuje Vágnerová, bývá sebeúcta v tomto období labilní a zranitelná. „Pubescenti mívají nižší, resp. více kolísající sebeúctu, než mají děti středního školního věku. V období adolescence prochází tato složka sebepojetí procesem postupné proměny, na jeho počátku dochází k jejímu poklesu a teprve v souvislosti s rozvojem nových kompetencí a potvrzením jejich kvality znovu vzrůstá.“²⁰² Stejně tak je tomu u sebedůvěry a sebevědomí. Až v pozdní adolescenci se tyto složky sebepojetí stabilizují, jedinec již není tak citlivý a ovlivnitelný situačními výkyvy.

Tam, kde není uspokojena potřeba sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry, dochází, stejně jako v případě neuspokojení dalších potřeb, k frustraci. Takový člověk se pak začne nejrozumnějšími psychickými mechanismy bránit. Hovoříme o tzv. psychických mechanismech obrany Já. Mezi nejčastější obrany patří útek do lhostejnosti nebo fantazie. Právě útek do fantazie je pro adolescenty typický. Dospívající si vytváří jakousi ideální představu sebe sama, vidí se v ní takoví, jací by chtěli skutečně být.

²⁰¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 406.

²⁰² Tamtéž, s. 408.

„Součástí osobní identity je i vztah k někomu jinému, k určitému člověku nebo ke skupině, resp. ztotožnění s nimi. Adolescent se definuje i tím, ke komu patří. Pomocí vztahů se vymezuje, ať už pozitivně, tj. identifikací, nebo negativně, prostřednictvím deidentifikace a odmítání. Významnou součástí adolescentní identity jsou přátelské a partnerské vztahy. Adolescent se definuje i svou příslušností k nějaké skupině. V procesu rozvoje individuální identity je přechodné stadium skupinové identity důležité. Skupinová identita funguje jako opora dosud nejasné a nejisté individuální identity dospívajícího jedince.“²⁰³

Jak víme, pro dospívání je typická snaha o emancipaci. Projevuje se zejména touhou po osamostatnění se od rodiny. I když dospívající usiluje o větší samostatnost, neznamená to, že nepotřebuje cítit oporu a jistotu. Tu nyní hledá u vrstevníků. Potřebu jistoty začínají více uspokojovat právě vztahy s kamarády, resp. příslušnost k vrstevnické skupině.

Skupina vrstevníků se stává zdrojem uspokojování významných potřeb dospívajícího. Soužití s vrstevníky ho vede především k uvědomění své podobnosti či odlišnosti od ostatních. To je důležité pro pochopení jiných i sebe sama. Poznatky tohoto druhu jsou základem lepšího sebepoznání a reálnějšího sebehodnocení. Vztah k vrstevnické skupině se však s rostoucím věkem mění. Stejně jako v rodině, také zde postupně dochází k jeho osamostatňování a individualizaci. V určitém věku se začne dospívající od vrstevníků odpoutávat. Zkušenost, kterou v kontaktu s nimi získal, je však nesmírně důležitá. Vede k rozvoji jeho identity.

V období adolescence probíhá proces tzv. individuace, považujeme ho za jeden z aspektů socializace. Jedinec se v této době pokouší odlišit od ostatních, diferencovat se a zdůraznit tak vlastní jedinečnost. Touží po rozvoji vlastní osobnosti, identity. Člověk se chce stát samostatnou, individuální bytostí, stát se sám sebou.

Proces individuace probíhá ve čtyřech základních fázích:

1) Fáze psychologické diferenciaci. Pubescent si v časně adolescenci, tj. v pubertě, začíná uvědomovat odlišnost své osobnosti od ostatních, jak od vrstevníků, tak především od rodičů. Zvyšuje se jeho kritičnost, zejména rodiče a další dospělí často ztrácejí hodnotu neomylné autority a jednoznačně kladného vzoru.

²⁰³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 409.

2) Fáze zkoušení a experimentování. Probíhá ve věku 14-15 let. Adolescenti se snaží zbavit všech „závislostí“ na formálních autoritách. S rodiči často soupeří, vyhledávají příležitosti, kde nad nimi mohou „vítězit“. Zvyšuje se i jejich zodpovědnost a závazky k vrstevníkům – kamarádům, se kterými se ve svých nových postojích vzájemně podporují.

3) Fáze navazování přátelství. Typická pro dospívající ve věku 16-17 let. Obnovují se vazby s rodiči, jejich autorita je přijímána selektivně, zvyšuje se sebezodpovědnost za vlastní chování a jeho důsledky.

4) Fáze konsolidace vztahu k sobě. Odpovídá pozdní adolescenci. Dominuje pocit vlastní autonomie a jedinečnosti. Je to také uvědomění si sebe samého v širším časovém horizontu. Výsledkem je tedy dosažení úplné samostatnosti a vytvoření vlastní identity. Sebehodnocení adolescenta se v této fázi již zásadním způsobem neliší od hodnocení druhých lidí.²⁰⁴

V době dospívání se proměňuje také tělesná složka identity, tzv. tělové Já. Hovořili jsme o ní v rámci kapitoly 4.3.1. Člověk si je vědom své tělesné odlišnosti, své tělo nějakým způsobem vnímá, hodnotí a prožívá. Zastává k němu určité postoje, může s ním být spokojený nebo ho odmítat. Každý z nás si vytváří obraz svého těla, představu o něm. Vzniká tzv. tělové schéma, které se stává důležitou součástí naší identity.

V adolescenci dochází k zásadním tělesným proměnám, které jsou spojeny zejména s pohlavním zráním. Vzhled jedince se v této době výrazně mění. Dospívající svou proměnu intenzivně prožívá, mění se jeho postoj a vztah k vlastnímu tělu. Jak uvádí Langmeier, hodnocení vlastního vzhledu je velmi důležité zejména na počátku dospívání. „Dospívající teď začíná důkladně zkoumat svůj zevnějšek a zejména jedinci nejistí, s celkově nízkým sebehodnocením pravidelně nacházejí nejružnější odchylky a drobné „vady“, zveličují je a trápí se pro ně. Současně s tím začíná mladý člověk o sebe a svůj vzhled i skutečně dbát a velmi pečlivě volí oblečení, účes apod. (někdy i záměrně v protikladu ke vkusu rodičů).“²⁰⁵

Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty. Pubescent může být na svoje dospívání

²⁰⁴ MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 79-80.

²⁰⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 156.

pyšný, ale stejně tak se za něj může stydět, záleží na okolnostech. Orientace ve změněném tělovém schématu a přijetí nové identity je proces, který určitou dobu trvá.

Z hlediska sebepojetí a jeho dalšího vývoje je období dospívání považováno za nesmírně důležitý mezník. V průběhu adolescence se totiž sebepojetí výrazně mění, utváří a částečně také stabilizuje. Jedinec si klade řadu významných otázek: „Kdo jsem? Jaký jsem?“, snaží se o hlubší poznání sebe sama. Sebepečetí se v této době stále více formuje jako celkový postoj a vztah k vlastní osobě, dochází k integraci všech jeho složek. Obsahuje prvky kognitivní (sebepečetání), emocionální (sebevědomí, sebevěvěra, sebeúcta) i konativní (seberegulace). Všechny tyto složky se vzájemně prolínají, mohou být ve vzájemném souladu i rozporu. V období pozdní adolescence bývá sebepečetí integrovanější a stabilnější.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ

5.1 Cíle výzkumu

Tento výzkum se zaměřuje na problematiku sebepojetí dospívajících žáků základních škol. Cílem je zjistit, analyzovat a popsat sebehodnocení a sebedůvěru dospívajících žáků a vymezit vliv harmonické rodiny na toto sebepojetí.²⁰⁶ Dále se pokusíme porovnat některé aspekty sebepojetí u dětí vyrůstajících v rodině a dětí, které jsou umístěny v dětských domovech.

5.2 Formulace hypotéz

Pro výzkum si stanovujeme následující hypotézy. Na základě výsledků výzkumného šetření pak rozhodneme, zda konkrétní hypotézu přijmeme nebo odmítneme. Hypotézy jsme formulovali na základě poznatků získaných studiem odborné literatury a sekundárních zdrojů.

Počet hypotéz, které jsme si stanovili, je vysoký. Domníváme se však, že je adekvátní, a to vzhledem k povaze našeho výzkumného šetření a cíli této diplomové práce. Hypotézy jsme formulovali pro každý výzkumný soubor zvlášť, tedy samostatně pro žáky z rodin a žáky z dětských domovů. Obě skupiny mají totiž svá specifika, která je nutné respektovat. Ve III. okruhu hypotéz se věnujeme možným rozdílům mezi oběma soubory.

Pro větší přehlednost členíme stanovené hypotézy do tří částí:

- I. Hypotézy týkající souboru žáků pocházejících z rodin;
- II. Hypotézy týkající se souboru žáků pocházejících z dětských domovů;
- III. Hypotézy týkající se porovnání obou souborů - žáků pocházejících z rodin a žáků pocházejících z dětských domovů.

²⁰⁶ Pojem „harmonická rodina“ bychom zde rádi upravili. Jedná se o termín velmi široký, který zahrnuje více aspektů, které není možné v této diplomové práci postihnout. Proto jej upřesníme a nahradíme výraz „harmonická rodina“ výrazem „rodina pozitivní“. Rozumíme jí takovou rodinu, v níž převažuje pozitivní emoční vztah rodičů k dítěti.

I. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE SOUBORU ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z RODIN

Hypotézy zaměřené na vztah mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím dítěte:

HA: Emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H1: Pozitivní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H2: Hostilní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H3: Pozitivní emoční přístup matky rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

H4: Hostilní emoční přístup matky rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

HB: Emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H1: Pozitivní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H2: Hostilní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H3: Pozitivní emoční přístup otce rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

H4: Hostilní emoční přístup otce rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Hypotézy zaměřené na emoční přístup v rodině:

H5: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

H6: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

H7: Dívky hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než chlapci.

H8: Chlapci hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než dívky.

Hypotézy zaměřené na úroveň sebepojetí dítěte:

H9: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebepojetí.

H10: Pokud se u žáků pocházejících z rodin prokáže vysoké sebepojetí, projeví se více u dívek než u chlapců.

H11: Dívky vykazují vyšší sebepojetí než chlapci.

II. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE SOUBORU ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Hypotézy zaměřené na vztah mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím dítěte:

HA: Emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H1: Pozitivní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H2: Hostilní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H3: Pozitivní emoční přístup matky rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

H4: Hostilní emoční přístup matky rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

HB: Emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H1: Pozitivní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H2: Hostilní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

H3: Pozitivní emoční přístup otce rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

H4: Hostilní emoční přístup otce rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Hypotézy zaměřené na emoční přístup v rodině:

H5: Více jak 60 % žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

H6: Více jak 60 % žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

H7: Dívky hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než chlapci.

H8: Chlapci hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než dívky.

Hypotézy zaměřené na úroveň sebepojetí dítěte:

H9: Více jak 60 % žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí.

H10: Pokud se u žáků pocházejících z dětských domovů prokáže vysoké sebepojetí, projeví se více u dívek než u chlapců.

H11: Dívky vykazují vyšší sebepojetí než chlapci.

III. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE POROVNÁNÍ OBOU SOUBORŮ

H1: Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů.

H2: Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů.

H3: Žáci pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než žáci pocházející z dětských domovů.

H4: Dívky pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než dívky pocházející z dětských domovů.

H5: Chlapci pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než chlapci pocházející z dětských domovů.

6 METODY VÝZKUMU

6.1 Metody použité k získání dat

V našem výzkumu jsme pro získání potřebných dat využili metodu kvantitativní - dotazník. Vzhledem k výzkumnému cíli, který jsme si na počátku diplomové práce stanovili, jsme zvolili kombinaci dvou standardizovaných dotazníků. K nim jsme nakonec připojili třetí dotazník nestandardizovaný, který již nesouvisí přímo s cílem této diplomové práce, avšak do jisté míry nabízí možnost nového (hlubšího) pohledu na dané téma. Tento třetí dotazník je zaměřen na hodnotovou orientaci žáků, která bývá značně ovlivněna právě rodinným prostředím. Bylo by tedy zajímavé získané výsledky z oblasti sebepojetí a emočního přístupu rodičů spojit s výsledky hodnotové orientace. Do výzkumného šetření jsme tedy dotazník zařadili v domněnku, že výsledky jím získané by se daly do budoucna použít v dalším zkoumání. V této diplomové práci se jimi však zabývat nebudeme.

Jak z výše uvedeného vyplývá, respondentům byl předložen dotazníkový soubor sestávající z následujících částí:

6.1.1 Dotazník ADOR, T-102²⁰⁷

Pomocí tohoto standardizovaného dotazníku zjišťujeme postoje, jednání a výchovné praktiky rodičů tak, jak se jeví jejich dětem v pubertě a v adolescenci. Dotazník je rozdělen na dvě části podle toho, zda se ptáme na matku nebo na otce. V původní verzi obsahovala každá část (matka i otec) 50 otázek. Vzhledem k povaze našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli tento dotazník zkrátit, a to tak, že jsme v každé z pěti škál (pozitivita, direktivita, hostilita, autonomie, nedůslednost) odstranili čtyři položky, které se nám jevíly nadbytečné. Počet otázek se tak snížil z původních 50 na 30.

V rámci dotazníku ADOR vybírali respondenti odpovědi na škále ANO-částečně-NE, čas potřebný k jeho vyplnění byl stanoven na 10 minut.

6.1.2 SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

Jak upozorňují samotní autoři, tento dotazník je vhodný k posuzování školního sebepojetí různých skupin dětí, a to již od 4. ročníku základní školy a ročnících vyšších. Dotazníkem se dítěte ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech, o svém postavení v konkurenci s ostatními.²⁰⁸

V tomto výzkumu pracujeme s verzí testu, která je označována jako SPAS III. Test se skládá z 8 položek v šesti škálách, a to:

1. Obecné schopnosti (intelektové schopnosti, bystrost, pohotovost atd.)
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra

²⁰⁷ MATEJČEK, Z.; ŘÍČAN, P. *Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty, 1983.

²⁰⁸ MATEJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty, 1987.

Žák se vždy vyjadřuje o svých schopnostech v příslušné škále. Je mu poskytnuto tvrzení, které buď potvrdí nebo vyvrátí zaškrtnutím odpovědi ANO – NE. Čas potřebný k vyplnění tohoto dotazníku jsme stanovili na 10 - 15 minut.

6.1.3 Dotazník zaměřený na hodnotovou orientaci

Na rozdíl od předchozích dotazníků je tento dotazník nestandardizovaný. Žákům v něm bylo nabídnuto celkem 18 tvrzení, respondenti označují svou odpověď na škále *zcela souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím*. Dotazníkem jsme se zaměřili na hodnoty, které jsme rozdělili podle Kohoutka²⁰⁹ do šesti škál po třech položkách, a to následujícím způsobem:

- I. Hodnoty ideové – pravda, užitečnost společnosti, spravedlnost;
- II. Hodnoty sociálně emoční – prožitek lásky, dobré rodinné vztahy, přátelství;
- III. Hodnoty profesní a zájmové – studium, záliby, práce;
- IV. Hodnoty osobně ambiční – úspěch, oblíbenost, úcta;
- V. Hodnoty materiální – elegantní oblečení a obuv, peníze, život v přepychu;
- VI. Hodnoty tělesné – zdraví, atraktivita, pohodlí.

Čas potřebný k vyplnění tohoto dotazníku jsme stanovili na 10 minut.

Jednotlivé dotazníky uvádíme v přílohách č. 2 – 4, a to v pořadí a podobě, ve kterých byly předloženy respondentům.

6.2 Postupy použité k vyhodnocení a interpretaci dat

Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme získali množství dat, která však bylo nutné dále vyhodnotit. Skórování jsme prováděli přesně dle pokynů autorů jednotlivých standardizovaných dotazníků. Po tomto vyhodnocení jsme získané hrubé skóry převáděli na stenové hodnoty. Výsledky hrubých skórů jsme zanesli do přehledné tabulky, kterou uvádíme

²⁰⁹ KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 126.

v příloze č. 5. Tato tabulka nám pak posloužila jako podklad pro další rozbor a interpretaci výsledků, jako užitečná se pak ukázala být pro statistické zpracování dat.

Získaná data jsme interpretovali u každého žáka zvlášť, a to dle pokynů autorů jednotlivých dotazníků. Díky tomu jsme pak mohli rozhodnout a určit, zda výchovný přístup otce a matky hodnotí konkrétní žák jako hostilní nebo pozitivní a stejně tak, na základě výsledků získaných příslušným dotazníkem SPAS, vyhodnotit, jaké sebepojetí je pro daného žáka příznačné.

V případě dotazníku ADOR, který se zabývá zjišťováním výchovného přístupu rodičů k dítěti, jsme se zaměřili pouze na jednu ze dvou dimenzí výchovného přístupu, a to na dimenzi emočního vztahu. Pracujeme tedy s výsledky pozitivity a hostility, a to s celkovými hodnotami získanými rozdílem pozitivita/hostilita. Za optimální v tomto případě budeme považovat stenovou hodnotu 3-4. Tam, kde vyšla tato stenová hodnota nižší než 3, předpokládáme hostilní výchovný přístup rodiče (otce či matky). Pohybuje-li se stenová hodnota mezi 3-4, hodnotíme výchovný přístup rodiče (otce či matky) jako pozitivní, stejně tak v případě, že stenová hodnota dosáhla čísla 5.²¹⁰

Dotazníkem SPAS zjišťujeme sebepojetí dítěte, a to vzhledem k jeho školní úspěšnosti. V případě hodnocení úrovně sebepojetí jsme uplatnili jemnější členění. Rozlišujeme tak sebepojetí optimální (odpovídá stenové hodnotě 4-7), nízké sebepojetí (stenová hodnota 1-3) a vysoké sebepojetí (stenová hodnota 8-10).

Díky výše zmíněnému vyhodnocení a interpretaci získaných dat jsme mohli vytvořit tabulku, která poskytuje jasný přehled o emočním přístupu rodičů a úrovni celkového sebepojetí žáka. Tabulku uvádíme v příloze č. 6.

6.3 Metody použité k zpracování dat

K zpracování dat získaných dotazníkovým šetřením jsme využili základních statistických postupů. Pomocí tzv. čárkovací metody²¹¹ jsme vytvořili tabulky četností, které obsahují jak četnosti absolutní, tak četnosti relativní, vyjádřené v %. Data obsažená v tabulkách jsme následně zpracovali do přehledných grafů. Rozborem takto získaných výsledků a popisem grafů se zabýváme v samostatné kapitole 8.1.

²¹⁰ Pokud bychom pracovali pouze s jedním žákem, měli bychom na jednotlivé stenové výsledky pohlížet detailněji. Všimát bychom si měli především nápadných krajně vysokých či krajně nízkých skóre v jednotlivých škálách, které mohou vypovídat o stylizaci skutečné situace. Vzhledem k povaze našeho výzkumu a našim možnostem však od tohoto detailního pohledu upouštíme.

²¹¹ Dle Chrásky tato metoda spočívá v zaznamenávání výskytu jednotlivých hodnot pomocí čárek.

Pro zjištění vztahu mezi jednotlivými proměnnými a následnou verifikaci hypotéz jsme opět využili možností statistiky. Pro zjištění vztahu mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím žáků jsme použili Pearsonův korelační koeficient, který nám kvantifikuje míru lineární závislosti mezi proměnnými. Tento vypočítaný korelační koeficient jsme porovnali s kritickou hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu. Pokud byl Pearsonův korelační koeficient větší než kritický Spearmanův korelační koeficient, přijali jsme hypotézu o významné závislosti proměnných. Při výpočtech jsme pracovali s hladinou významnosti 0,05. Jak uvádí Chráska, „hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu.“²¹² Výpočty jsme prováděli v aplikaci Microsoft Office Excel 2003 s využitím statistické funkce Pearson.

Pro zjištění vztahu mezi dalšími proměnnými, zejména v případě porovnání dvou skupin (žáků pocházejících z rodin a žáků pocházejících z dětských domovů) jsme použili U-test Manna a Whitneyho. Výsledky jsme vyhodnocovali testem pro dvě nezávislá měření a pro neparametrický test jsme se rozhodli proto, že distribuce odpovědí vzorku je nereprezentativní vzhledem k populaci, na které se standardizoval dotazník. Při výpočtech jsme pracovali s hladinou významnosti 0,05. Vyjde-li $p < 0,05$, lze se domnívat, že mezi danými proměnnými existuje statisticky významná závislost. Na základě toho zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která hovoří o významné závislosti proměnných. Pro statistické zpracování těchto dat byl použit program STATISTICA.

6.4 Analýza sekundárních zdrojů

Při psaní této diplomové práce jsme vycházeli z poznatků, které jsme získali studiem sekundární literatury. Kromě teoretických znalostí, kterých jsme nabyli studiem odborné literatury, bylo třeba seznámit se také s dosud provedenými výzkumy a jejich výsledky. Jedině tak bylo možné vytvořit si jasnou představu o dané problematice a na základě toho přistoupit k realizaci našeho výzkumného šetření.

Mezi výzkumy, které se zabývají vztahy mezi výchovnými styly a sebepojetím osobnosti, lze jmenovat zejména četné práce J. Čápa a P. Boscheka. Zajímavý výzkum pak realizovala I. Wedlichová, která se zaměřila na problematiku sebepojetí dospívajících

²¹² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 72.

a způsob výchovy v rodině.²¹³ Výzkum realizovala mezi dospívajícími ve věku 15-24 let, všichni byli studenty středních či vysokých škol po celé České republice. Celkem získala data od 711 respondentů. Hlavním cílem autorky bylo zjistit vztahy mezi výchovnými styly a sebepojetím osobnosti tak, jak jsou manifestovány prostřednictvím dotazníku PASKO. Jak autorka uvádí, dotazníkem PASKO byla zjišťována struktura nejzákladnějších interakčních tendencí a sebepojetí dospívajících. Dotazník postihuje tři základní osobnostní faktory, které jsou syceny dalšími škálami. Jedná se o faktory sebeprosazování (průbojnost – přizpůsobivost), interakční hybnosti (stabilita – dynamičnost) a kontaktivnosti (otevřenost – uzavřenost sociálním interakcím).²¹⁴ K zjištění výchovného způsobu v rodině autorka využila *Dotazník o způsobu výchovy v rodině*. Autorka ve výzkumu rozlišuje dvě základní dimenze způsobu výchovy – dimenzi emočního vztahu k dítěti a dimenzi řízení.

7 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMU

7.1 Popis zkoumaného vzorku

Pro výzkumné šetření jsme zvolili výzkumný vzorek čítající 100 žáků základních škol. Polovinu tohoto vzorku tvořili žáci pocházející z rodiny (50 respondentů), druhou polovinu (50 respondentů) žáci pocházející z dětského domova. Všichni žáci, bez ohledu na to, odkud pocházejí (z rodiny nebo z dětského domova), navštěvují 9. ročník základní školy, je jim 14-15 let. Mezi respondenty byli zastoupeni jak chlapci, tak dívky.

7.2 Průběh výzkumu

7.2.1 Průběh výzkumu u žáků pocházejících z rodin

V případě žáků pocházejících z rodin jsme výzkumné šetření realizovali rozdáním dotazníků přímo během školního vyučování. Výzkum byl proveden na Základní škole Arbesova v Jablonci nad Nisou dne 19.11. 2010, a to vše po předchozí domluvě s vedením školy.

²¹³ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.

²¹⁴ Tamtéž, s. 108-109.

Dotazníky byly předloženy žákům třídy 9.A a 9.B, s každou třídou jsme pracovali samostatně v rámci jedné vyučovací hodiny. Prostřednictvím třídního učitele byli žáci dopředu informováni o našem dotazníkovém šetření.

Před rozdělením samotných dotazníků a jejich vyplněním jsme žáky seznámili s cílem našeho šetření a účely, pro které budou jednotlivé výsledky využity. Opakovaně byla zdůrazněna anonymita dotazníků. Každý žák obdržel dotazníkový soubor čítající tři různé dotazníky. Vyplňování probíhalo postupně dle jednotlivých částí. Než žáci přistoupili k vyplnění konkrétního dotazníku, byli poučeni o charakteru otázek a způsobu odpovědí. Následně na názorném příkladu bylo žákům vysvětleno, jak s dotazníkem pracovat. Celý dotazníkový soubor žáci vyplnili během 35 minut. Naše předpoklady týkající se časového rozvržení výzkumného šetření se tak potvrdily. V průběhu vyplňování nedošlo k závažným problémům, které by souvisely s nepochopením nebo nepochopením otázek ze strany žáků.

Návratnost dotazníků byla 100 %, v obou třídách bylo celkem 53 žáků, z nichž 3 žáci nebyli přítomni. Podařilo se nám tak získat ihned plný počet respondentů tak, jak jsme si stanovili.

7.2.2 Průběh výzkumu u žáků pocházejících z dětských domovů

V případě žáků pocházejících z dětských domovů jsme byli nuceni realizovat výzkumné šetření odlišným způsobem než tomu bylo u žáků pocházejících z rodin. Naplnit podmínky, které jsme si pro získání patřičných dat stanovili, pro nás v tomto případě nebylo jednoduché. Obtížné bylo získat požadovaný počet respondentů, neboť žádný dětský domov nemá tolik dětí, které by navštěvovaly 9. třídu základní školy. Z tohoto důvodu bylo nutné oslovit více dětských domovů. Na vyplnění dotazníkového souboru se tak podíleli žáci z dětských domovů: Jablonné v Podještědí, Frýdlant, Krompach, Dubá, Deštná, Ústí nad Labem, Žatec, Krnsko.

Vzhledem k těmto okolnostem probíhalo výzkumné šetření v dětských domovech odlišně než u žáků z rodin. Nebylo v našich silách a možnostech navštívit osobně jednotlivé dětské domovy, proto jsme požádali o spolupráci sociální pracovníky a vychovatele zmíněných zařízení, a to na základě předchozího souhlasu vedení domova. Dotazníky byly do dětských domovů zaslány poštou a v některých případech také elektronicky. Telefonicky pak byli jednotliví pracovníci poučeni, jak s dotazníky pracovat, instrukce jim byly podány také písemnou cestou.

Při zpětné kontrole dotazníků jsme nezaznamenali žádné závažné problémy, které by svědčily o nesprávném uchopení dotazníků či jejich nepochopení ze strany žáků.

Návratnost dotazníků byla 100 %. Podařilo se nám tak získat plný počet respondentů tak, jak jsme si stanovili.

8 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE

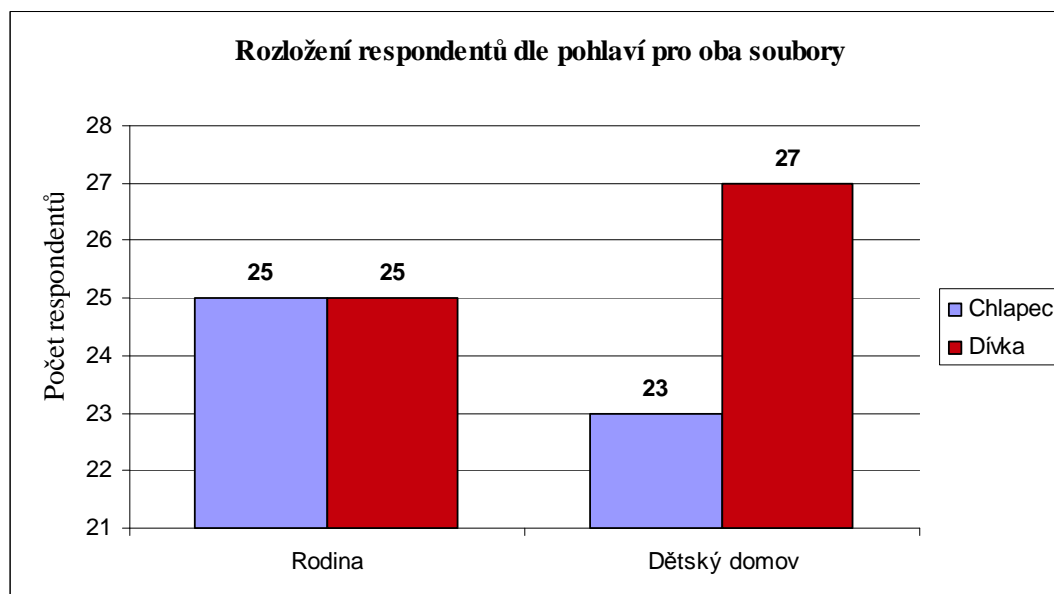
8.1 Grafické vyhodnocení získaných dat

V této části diplomové práce poskytujeme přehled o datech, která jsme získali na základě dotazníkového šetření. Data jsme zpracovali do přehledných tabulek a grafů, k nimž připojujeme patřičný komentář. Stejně jako při formulaci hypotéz, také zde vyhodnocujeme jednotlivá data pro každý výzkumný soubor zvlášť, tedy samostatně pro žáky pocházející z rodin a žáky pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 1: Rozložení respondentů dle pohlaví pro oba soubory:

Pohlaví	Rodina	%	Dětský domov	%
Chlapec	25	50 %	23	46 %
Dívka	25	50 %	27	54 %
Celkem	50	100 %	50	100 %

Graf č. 1: Rozložení respondentů dle pohlaví pro oba soubory:

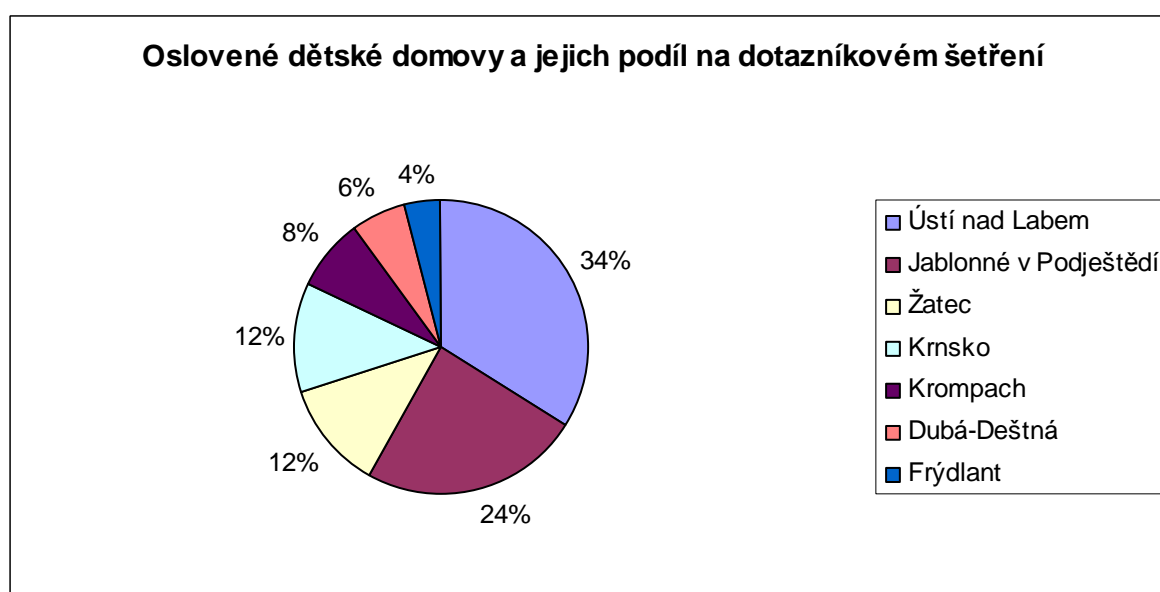


Jak z uvedené tabulky č. 1 a grafu č. 1 vyplývá, v souboru žáků pocházejících z rodin bylo zastoupení chlapců a dívek rovnoměrné. Na dotazník odpovědělo 25 chlapců a 25 dívek.

V souboru žáků pocházejících z dětských domovů bylo při vyplňování dotazníků přítomno 23 chlapců a 27 dívek. Dívek tedy bylo o 4 více než chlapců.

Dotazníkového šetření se tak zúčastnilo 100 respondentů, z nichž 50 pocházelo z rodin, 50 z dětských domovů.

Graf č. 2: Oslovené dětské domovy a jejich podíl na dotazníkovém šetření:



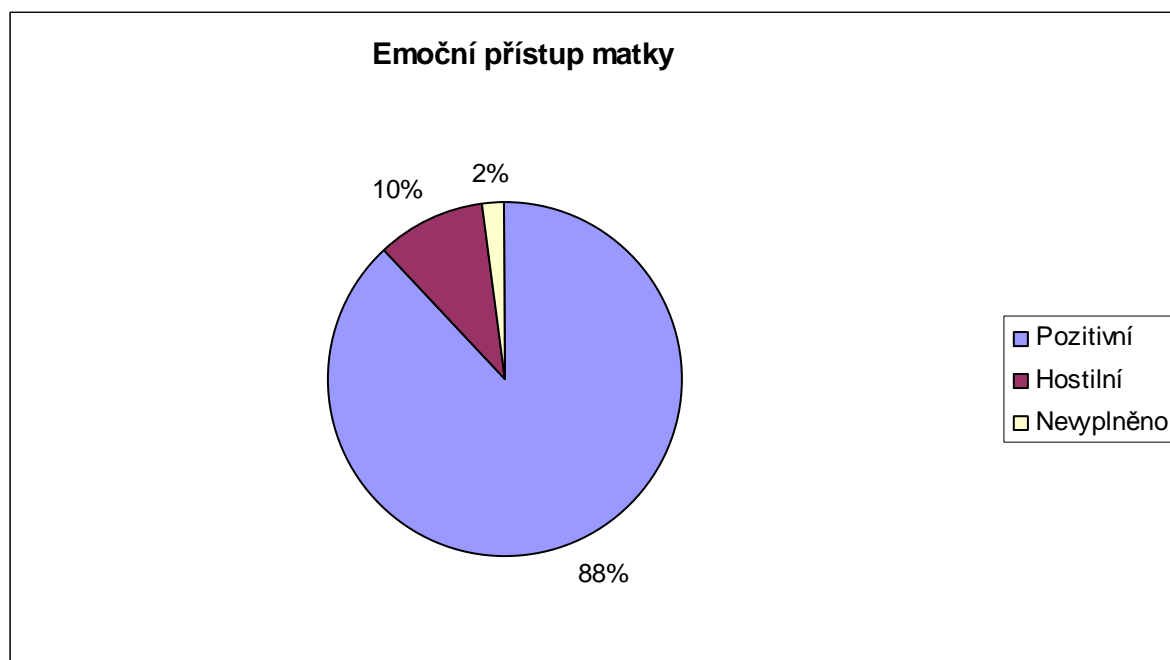
Z grafu je patrné, že na dotazníkovém šetření se nejvíce z oslovených dětských domovů podílelo Ústí nad Labem a Jablonné v Podještědí. Dále stejnou měrou dětské domovy Žatec a Krnsko (12 %). Nakonec Krompach, Dubá-Deštná a Frýdlant.

8.1.1 Soubor žáků pocházejících z rodin

Tabulka č. 2: Hodnocení emočního přístupu matky a otce:

Emoční přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	44	88%	38	76%
Hostilní	5	10%	6	12%
Nevyplněno	1	2%	6	12%
Celkem	50	100%	50	100%

Graf č. 3a: Hodnocení emočního přístupu matky:

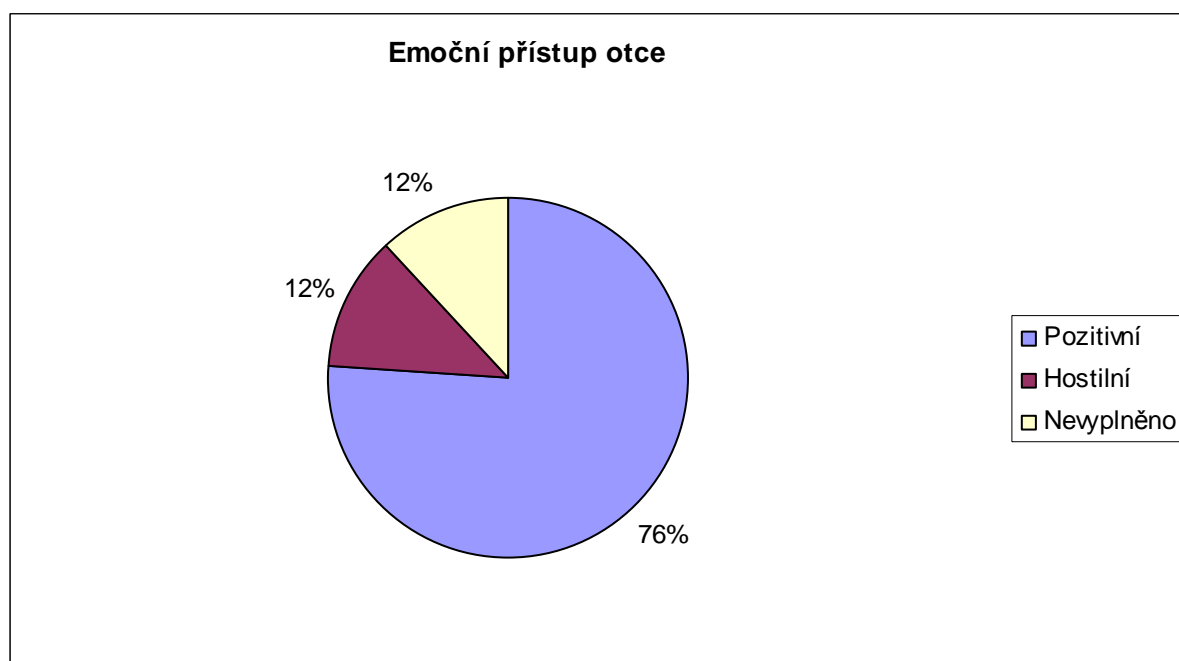


Z grafu jasně vyplývá, že z 50 žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní většina respondentů, tedy 88 %. Hostilně vnímá emoční přístup své matky 5 žáků, tedy 10 %. Pouze 1 žák se hodnocení matčina emočního přístupu nezúčastnil.

Tabulka č. 2: Hodnocení emočního přístupu matky a otce:

Emoční přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	44	88%	38	76%
Hostilní	5	10%	6	12%
Nevyplněno	1	2%	6	12%
Celkem	50	100%	50	100%

Graf č. 3b: Hodnocení emočního přístupu otce:

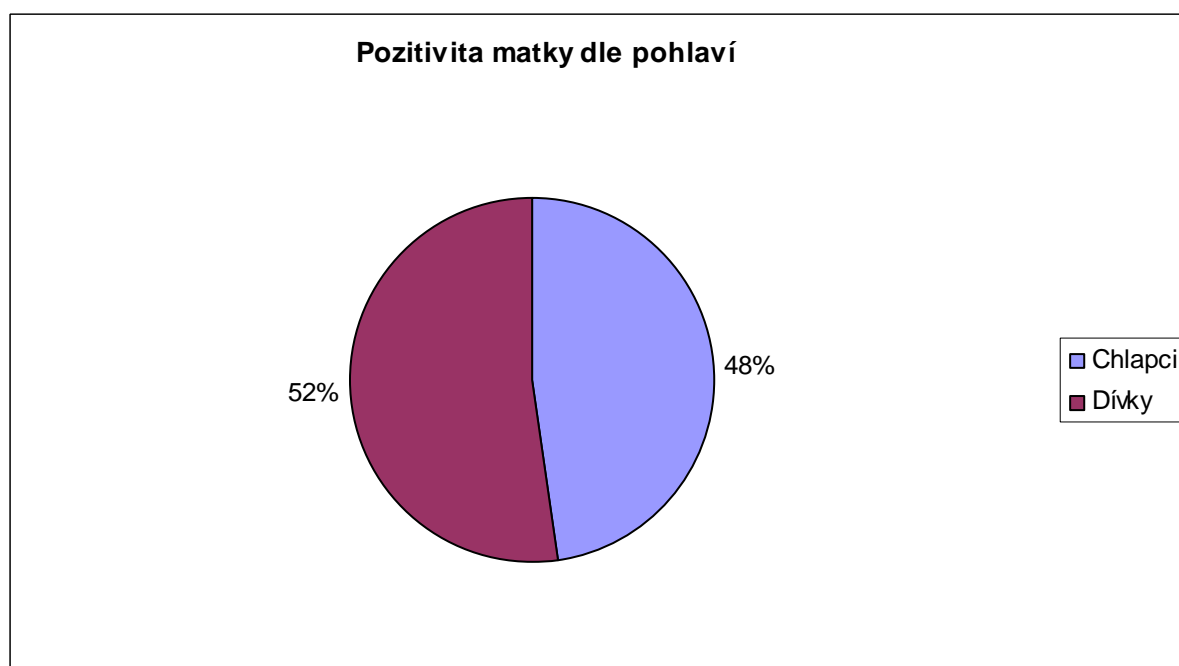


Graf ukazuje, že z 50 žáků pocházejících z rodin hodnotí většina respondentů (76 %) emoční přístup svého otce jako pozitivní. Hostilně vnímá emoční přístup otce 12 % respondentů. Stejný podíl respondentů (6 žáků) pak dotazník nevyplnilo.

Tabulka č. 3: Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	21	48%	21	55%
Dívky	23	52%	17	45%
Celkem	44	100%	38	100%

Graf č. 4a: Pozitivita matky dle pohlaví:

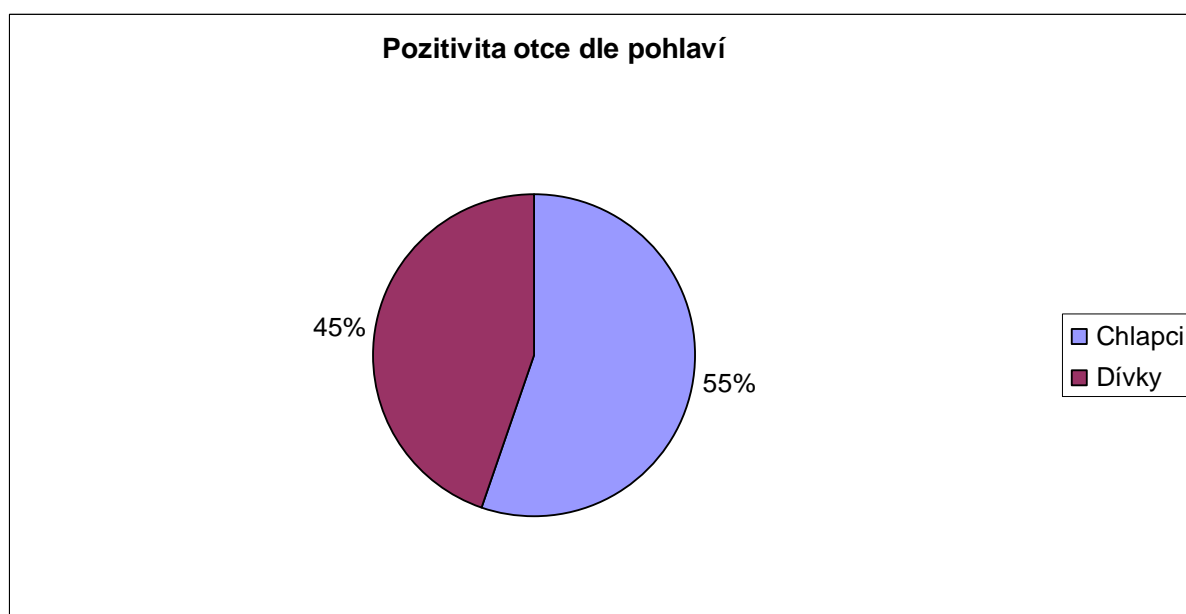


Dle grafu je zřejmé, že z 44 žáků pocházejících z rodin, kteří hodnotili emoční přístup své matky jako pozitivní, tvoří 52 % dívek, 48 % chlapců. Mezi dívkami a chlapci není v hodnocení positivity matky patrný významný rozdíl.

Tabulka č. 3: Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	21	48%	21	55%
Dívky	23	52%	17	45%
Celkem	44	100%	38	100%

Graf č. 4b: Pozitivita otce dle pohlaví:

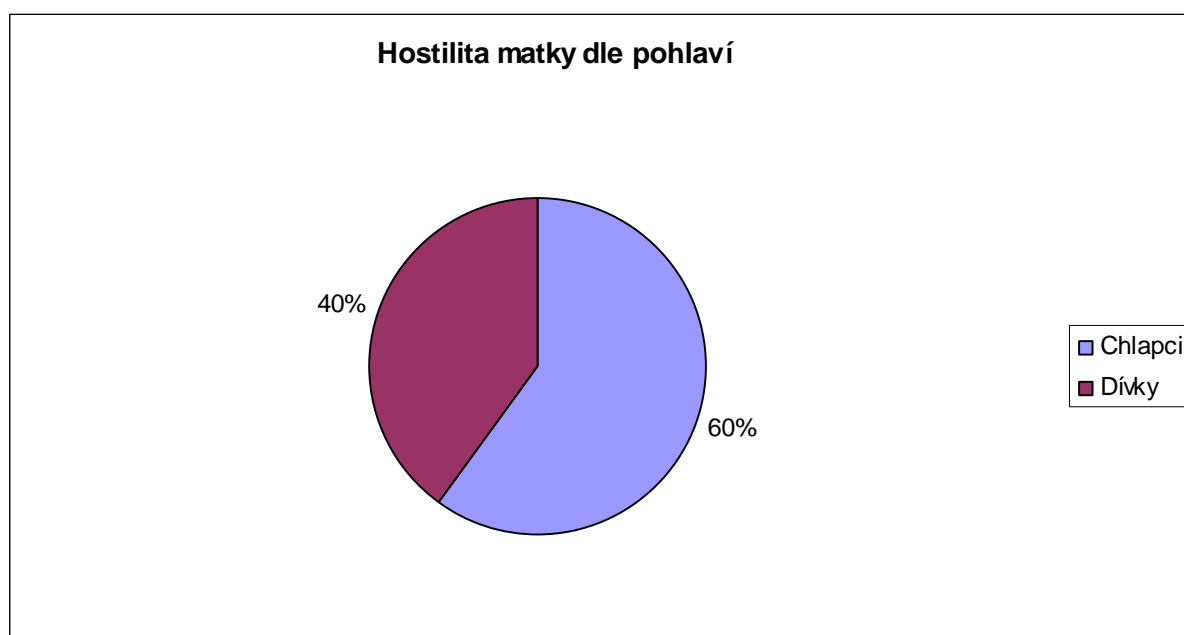


Graf ukazuje, že z 38 žáků pocházejících z rodin, kteří hodnotili emoční přístup svého otce jako pozitivní, tvoří 55 % chlapců, 45 % dívek. V rámci tohoto souboru tedy hodnotí otcův emoční přístup jako pozitivní více chlapců než dívek.

Tabulka č. 4: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	3	60%	2	33%
Dívky	2	40%	4	67%
Celkem	5	100%	6	100%

Graf č. 5a: Hostilita matky dle pohlaví:

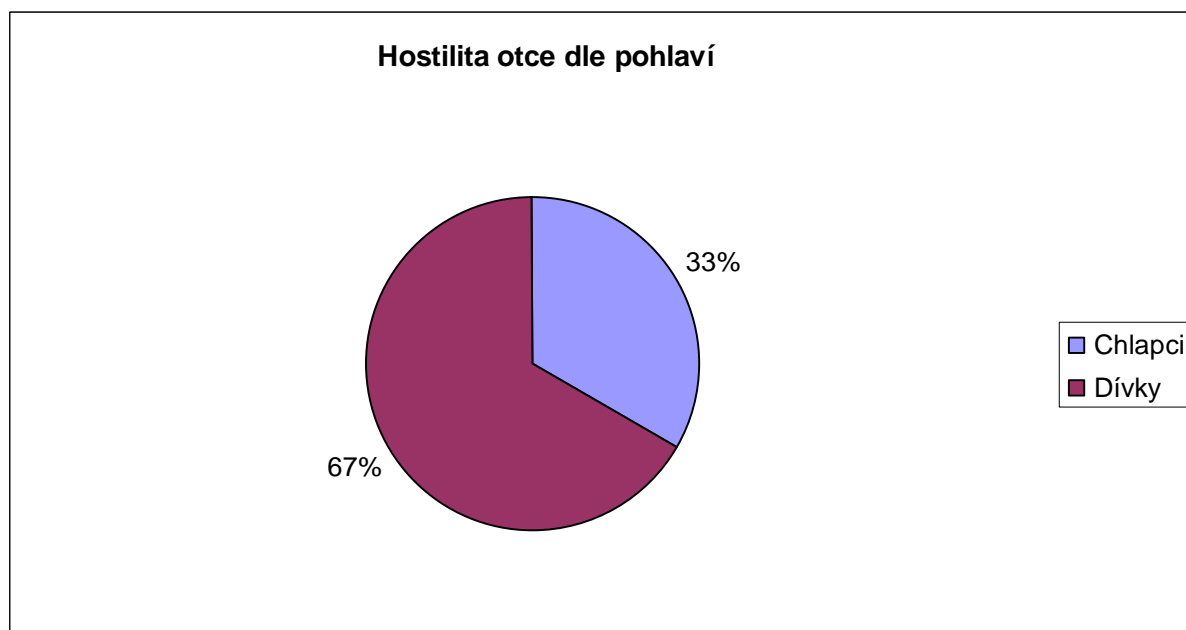


Jak z uvedeného grafu vyplývá, z 5 žáků pocházejících z rodin, kteří hodnotili emoční přístup své matky jako hostilní, tvoří 3 chlapci (60 %) a 2 dívky (40 %).

Tabulka č. 4: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	3	60%	2	33%
Dívky	2	40%	4	67%
Celkem	5	100%	6	100%

Graf č. 5b: Hostilita otce dle pohlaví:



Z grafu vyplývá, že mezi 6 žáky pocházejícími z rodin, kteří hodnotili emoční přístup svého otce jako hostilní, bylo zastoupeno 67 % dívek (4 dívky) a 33 % chlapců (2 chlapci). V rámci tohoto souboru hodnotí přístup svého otce jako hostilní více dívek než chlapců.

Souhrnný komentář k grafům 3a – 5b (s. 114-119):

Z grafického znázornění emočního přístupu rodičů žáků pocházejících z rodin je patrné, že většina žáků hodnotí emoční přístup svých rodičů jako pozitivní. Z porovnání obou rodičů však vyplývá, že matka je hodnocena pozitivněji než otec. Tyto výsledky nás nepřekvapují. Domníváme se, že matka hraje v životě dítěte vždy zásadní roli. Jak uvádějí autoři Chvála a Trapková, dítě „začíná od samého narození vždy u matky a k matce se při oscilacích mezi rodiči vlastně vrací, kdežto k otci se v každém věku vydává a musí k tomu pokaždé znova vynaložit úsilí, aby zdolalo „kopec“ od snadnějšího k náročnějšímu. Připomeňme si, že matka je ta osoba, která se pohybuje v akceptujícím jazykovém ohnisku a mluví k dítěti převážně jazykem akceptujícím, kdežto otec je ten z rodičů, který je ve zkušenosti dítěte spojován s vyžadujícími jazykovými operacemi.“²¹⁵

Z našich výsledků dále vyplývá, že chlapci a dívky se v hodnocení pozitivity matky téměř neliší. S odkazem na již citované autory se domníváme, že tento pozitivní vztah obou pohlaví k matce souvisí s obdobím mezi 12.-16. rokem života, kdy u chlapců i dívek dochází k sblížení s matkou. Autoři hovoří o první fázi tzv. sociálního porodu. Na konci této cesty se dospívající separuje od své rodiny.²¹⁶

Naopak v hodnocení pozitivity otce je již mezi chlapci a dívkami rozdíl patrný. Chlapci hodnotí oproti dívkám otce pozitivněji. Zde se můžeme domnívat, že chlapci mají k otci přeci jen bližší vztah než dívky. Naši domněnku potvrzuje Vágnerová, která říká: „Otec je důležitější pro chlapce než pro dívky, oporu by u něj hledala polovina chlapců, ale jen třetina dívek. Vztah otce a syna bývá charakteristický důrazem na mužskou identitu, na sdílení společné příslušnosti k mužskému společenství s jeho typickými vztahy a loajalitou.“²¹⁷

Tento souhrnný komentář jsme se pokusili zpřehlednit prostřednictvím tabulek a grafů, které přikládáme v příloze č. 7a.

²¹⁵ TRAPKOVÁ, L.; CHVÁLA, V. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 112.

²¹⁶ Tamtéž, s. 111.

²¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 355.

Tabulka č. 5: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	2	8%	22	88%	1	4%
Dívky	1	4%	19	76%	5	20%
Žáci celkem	3	6%	41	82%	6	12%

Graf č. 6a: Úroveň sebepojetí žáků bez rozdílu pohlaví:

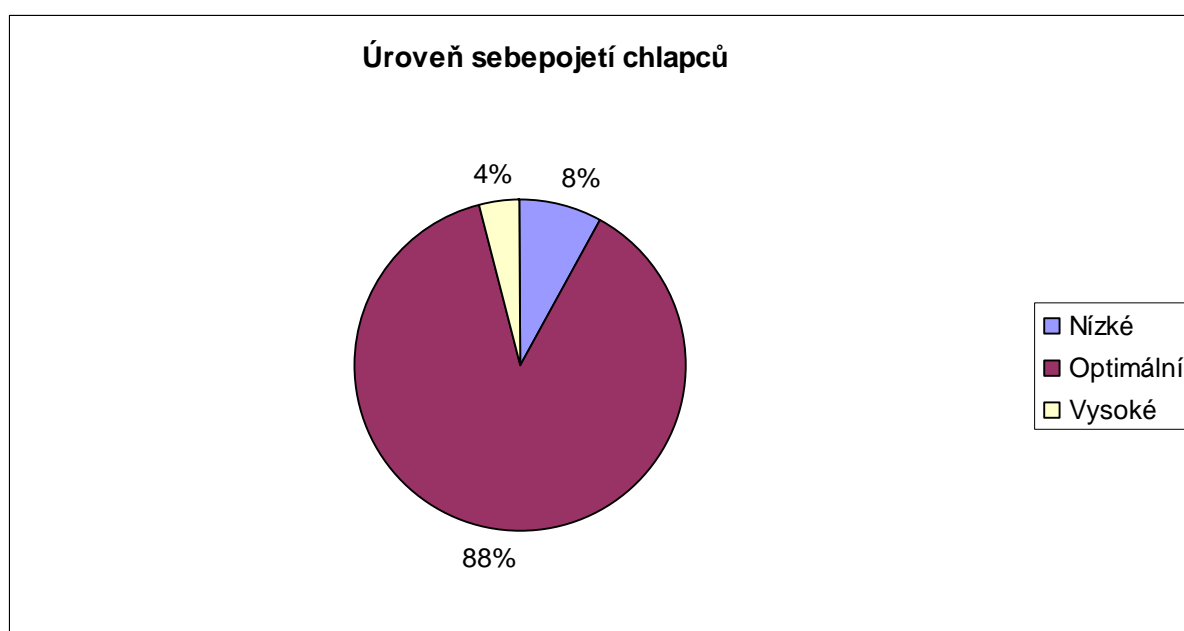


Z grafu vyplývá, že u většiny žáků pocházejících z rodin (82 %) bylo zjištěno optimální sebepojetí. 12 % žáků vykazuje sebepojetí vysoké, tedy vyšší než je optimální. Nízké sebepojetí bylo zjištěno u 3 žáků (6 %).

Tabulka č. 5: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	2	8%	22	88%	1	4%
Dívky	1	4%	19	76%	5	20%
Žáci celkem	3	6%	41	82%	6	12%

Graf č. 6b: Úroveň sebepojetí chlapců:

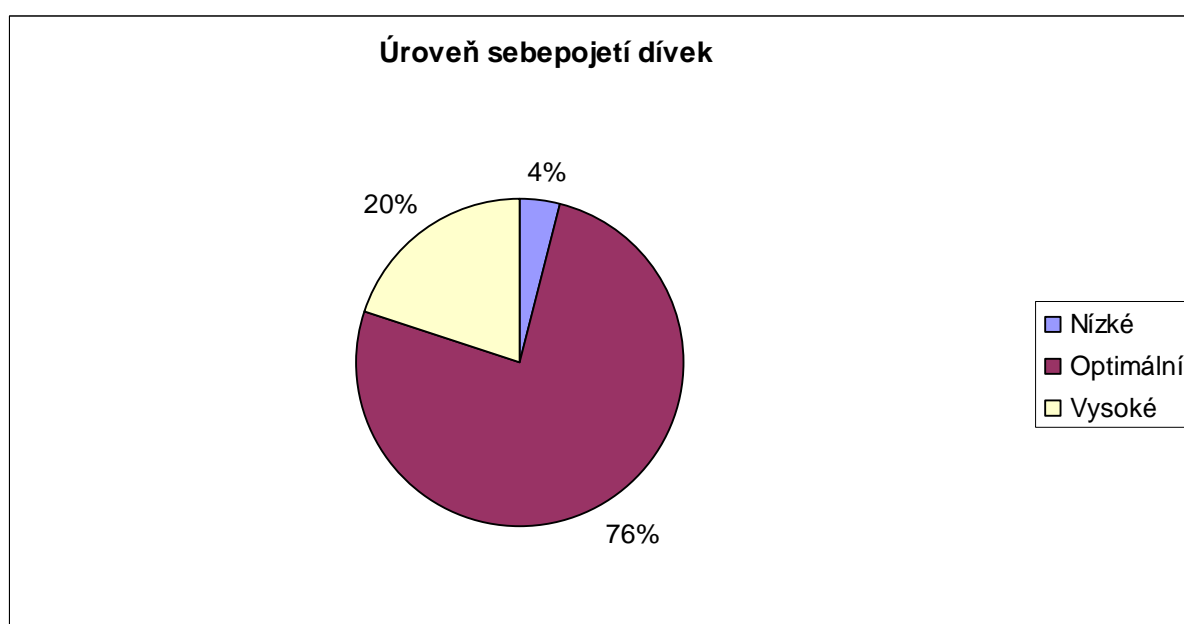


Dle grafu je patrné, že z 25 chlapců, kteří se účastnili výzkumného šetření, vykazuje většina (88 %) optimální sebepojetí. Nízké sebepojetí bylo zjištěno u 2 chlapců (8 %). Naopak sebepojetí hodnocené jako vysoké, tedy vyšší než optimální, vykazuje 1 chlapec (4 %).

Tabulka č. 5: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	2	8%	22	88%	1	4%
Dívky	1	4%	19	76%	5	20%
Žáci celkem	3	6%	41	82%	6	12%

Graf č. 6c: Úroveň sebepojetí dívek:



Dle grafu je patrné, že z 25 dívek, které se účastnily průzkumného šetření, vykazuje většina (76 %) optimální sebepojetí. Nízké sebepojetí bylo zjištěno u 1 dívky (4 %). Naopak sebepojetí hodnocené jako vysoké, tedy vyšší než optimální, vykazuje 5 dívek (20 %).

Souhrnný komentář k grafům 6a – 6c (s. 121-123):

Z výsledků vyplývá, že většina žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebedojetí. Tento výsledek splňuje naše očekávání. Většina těchto respondentů hodnotila emoční přístup rodičů jako kladný, pozitivní. Domníváme se, že právě pozitivní emoční přístup rodičů má zásadní vliv na utváření optimálního nebo vysokého sebedojetí. Dle Čápa „kladný emoční vztah k dítěti, láska k němu, jeho akceptování matkou a dalšími významnými druhými je základní podmínkou příznivého rozvíjení osobnosti vcelku i všech jejích subsystémů.“²¹⁸ Lze se domnívat, že kladný emoční přístup rodičů rozvíjí optimální sebedojetí a sebehodnocení dítěte.

Z dalších grafů vyplývá rozdíl mezi chlapci a dívkami v oblasti vysokého sebedojetí, tedy sebedojetí, které bylo hodnoceno jako vyšší než optimální. Zjistili jsme, že dívky vykazují v tomto ohledu vyšší hodnoty. Tento výsledek nás překvapil, neboť jsme očekávali výsledek opačný, a to s ohledem na dosud známé teoretické poznatky v oblasti sebedojetí adolescentů. Jak uvádí Vágnerová, „v adolescenci dochází k další genderově podmíněné diferenciaci sebedojetí. Sebehodnocení dívek a chlapců se rozvíjí jiným způsobem, v závislosti na rozdílech v prožívání změn souvisejících s dospíváním, ale i v důsledku sociokulturních tlaků a očekávání. Dívky bývají se sebou i se svým aktuálním stavem méně spokojeny, jsou sebekritičtější, více se nad sebou zamýšlejí. Jsou citlivější na projevy vlastního chování a prožívání, mívají častěji pocit, že nemohou být ceněny automaticky, ale že musí svou vlastní hodnotu nějak potvrdit, resp. opakovaně potvrzovat. Častěji zažívají negativní pocity ze sebe samé, cítí se osamělé. Kritičtější a negativnější sebehodnocení dívek pravděpodobně souvisí s jejich větší vnímavostí k názorům jiných lidí, jejich větší potřebou udržet si pozitivní vztahy, i s odlišností emočního prožívání.“²¹⁹

Můžeme jen usuzovat na možné příčiny překvapivého výsledku, kterého jsme v oblasti sebedojetí dívek dosáhli. Podíl na něm může mít fakt, že dotazník, který jsme využili pro zjištění sebedojetí žáků, měřil vztah tohoto sebedojetí vzhledem ke školní úspěšnosti. Lze se tedy domnívat, že právě v oblasti školního výkonu jsou si dívky jistější samy sebou, jejich sebehodnocení by tak mohlo být vyšší. Jak uvádí Vágnerová, v oblasti školní práce jsou dívky „pečlivější a pilnější, event. někdy až perfekcionistické.“²²⁰

Tento souhrnný komentář jsme se pokusili zřehlednit prostřednictvím tabulek a grafů, které přikládáme v příloze č. 7b.

²¹⁸ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 90.

²¹⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 427.

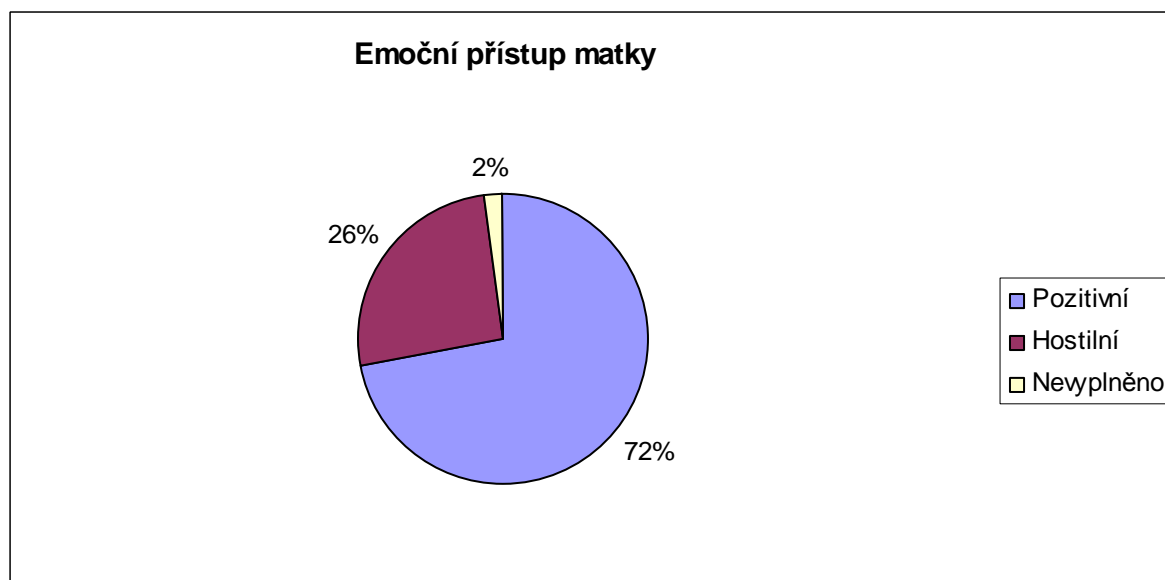
²²⁰ Tamtéž, s. 428.

8.1.2 Soubor žáků pocházejících z dětských domovů

Tabulka č. 6: Hodnocení emočního přístupu matky a otce:

Emoční přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	36	72%	37	74%
Hostilní	13	26%	10	20%
Nevyplněno	1	2%	3	6%
Celkem	50	100%	50	100%

Graf č. 7a: Hodnocení emočního přístupu matky:

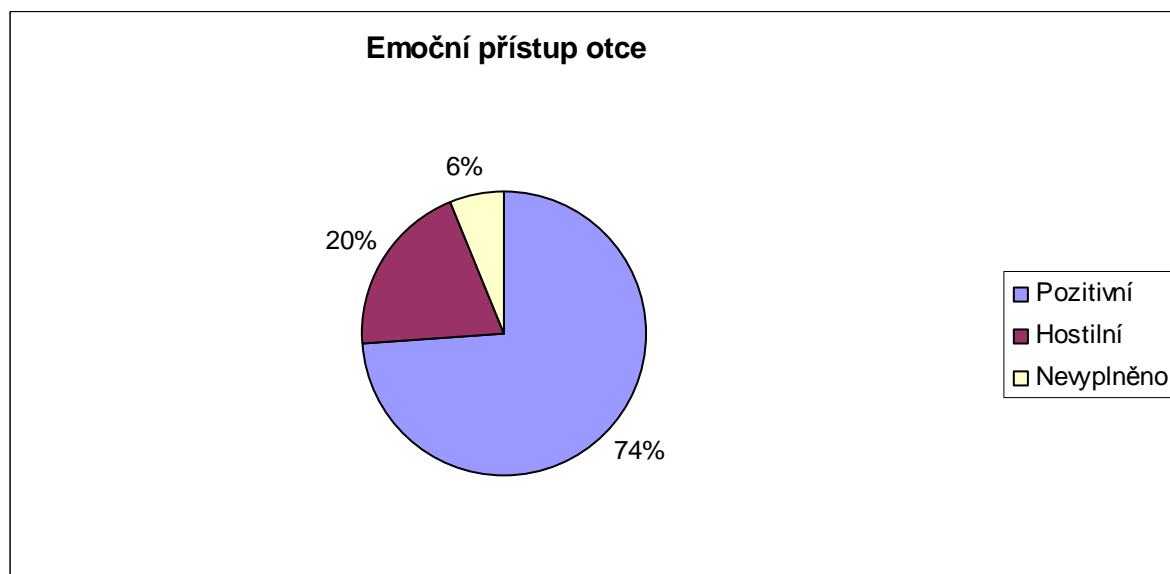


Z grafu jasně vyplývá, že z 50 žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní většina respondentů, tedy 72 %. Hostilně vnímá emoční přístup své matky 13 žáků, tedy 26 %. Pouze 1 žák se hodnocení matčina emočního přístupu nezúčastnil.

Tabulka č. 6: Hodnocení emočního přístupu matky a otce:

Výchovný přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	36	72%	37	74%
Hostilní	13	26%	10	20%
Nevyplněno	1	2%	3	6%
Celkem	50	100%	50	100%

Graf č. 7b: Hodnocení emočního přístupu otce:



Graf ukazuje, že z 50 žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí většina respondentů (74 %) emoční přístup svého otce jako pozitivní. Hostilně vnímá emoční přístup otce 20 % respondentů. Pouze 3 respondenti (6 %) dotazník nevyplnili.

Tabulka č. 7: Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	22	61%	19	51%
Dívky	14	39%	18	49%
Celkem	36	100%	37	100%

Graf č. 8a: Pozitivita matky dle pohlaví:



Z grafu vyplývá, že z 36 žáků pocházejících z dětských domovů, kteří hodnotili emoční přístup své matky jako pozitivní, tvoří 61 % chlapců, 39 % dívek.

Tabulka č. 7: Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	22	61%	19	51%
Dívky	14	39%	18	49%
Celkem	36	100%	37	100%

Graf č. 8b: Pozitivita otce dle pohlaví:

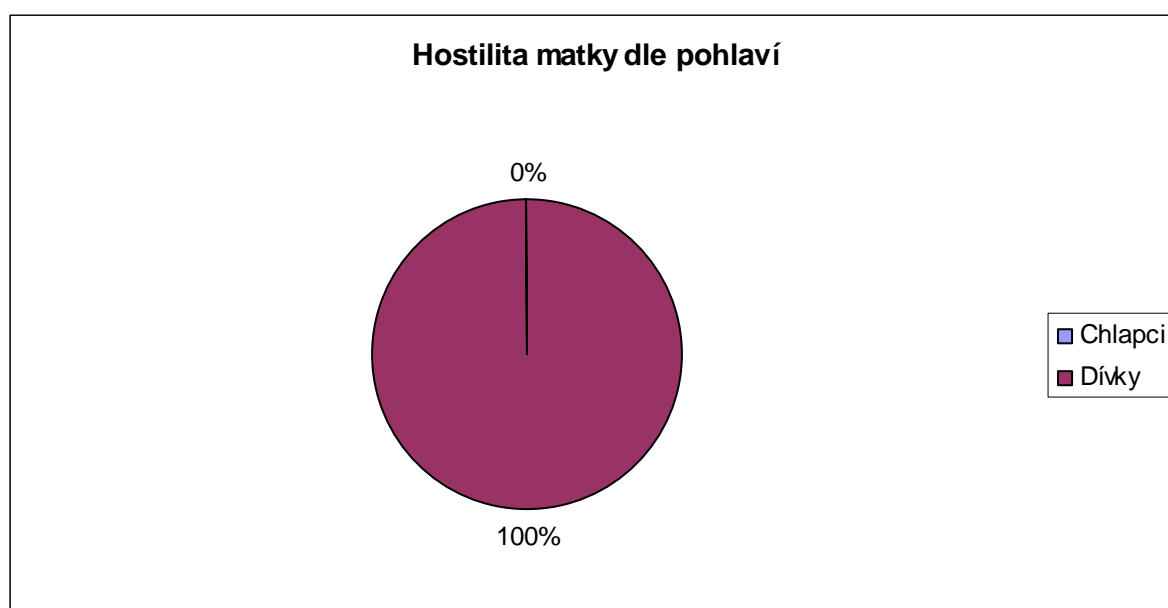


. Z grafu vyplývá, že z 37 žáků pocházejících z dětských domovů, kteří hodnotili emoční přístup svého otce jako pozitivní, tvoří 51 % chlapců, 49 % dívek.

Tabulka č. 8: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	0	0%	2	20%
Dívky	13	100%	8	80%
Celkem	13	100%	10	100%

Graf č. 9a: Hostilita matky dle pohlaví:

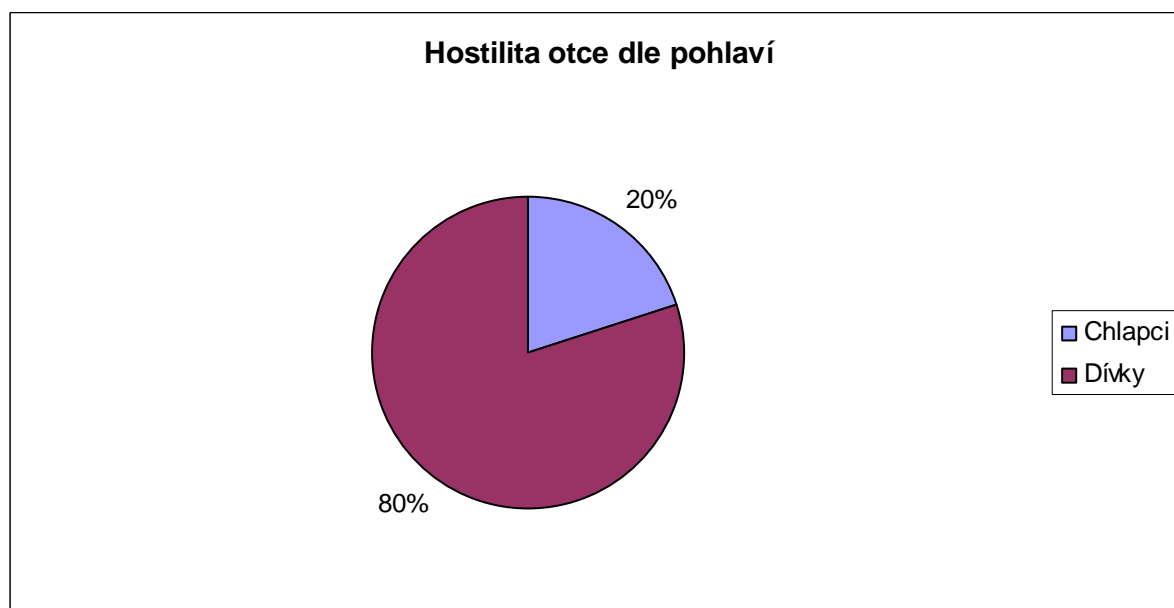


Graf ukazuje, že z 13 žáků pocházejících z dětských domovů, kteří hodnotili emoční přístup své matky jako hostilní, tvoří 100 % dívky. Žádný z chlapců nevnímá emoční přístup své matky jako hostilní. Tyto výsledky považujeme za zajímavé.

Tabulka č. 8: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	0	0%	2	20%
Dívky	13	100%	8	80%
Celkem	13	100%	10	100%

Graf č. 9b: Hostilita otce dle pohlaví:



Graf ukazuje, že z 10 žáků pocházejících z dětských domovů, kteří hodnotili emoční přístup svého otce jako hostilní, tvoří 80 % dívky, zbylých 20 % chlapci. Stejně jako v hodnocení matky, také zde je patrná jasná převaha dívek. Lze se tedy domnívat, že dívky vnímají emoční přístup svého otce realističtěji než chlapci, kteří si mohou otce více idealizovat.

Souhrnný komentář ke grafům 7a – 9b (s. 125-130):

Z uvedených výsledků vyplývá, že v oblasti positivity není rozdíl mezi matkou a otcem. Zhruba stejný počet respondentů pocházejících z dětských domovů hodnotí přístup svých rodičů jako pozitivní. K zajímavému zjištění dojdeme v případě, zaměříme-li se na hodnocení positivity obou rodičů z hlediska pohlaví respondentů. Rozdíl se mezi chlapci a dívkami prokázal v hodnocení matky. Z respondentů, kteří vnímají emoční přístup matky jako pozitivní převažují chlapci nad dívkami. V hodnocení positivity otce se chlapci a dívky neliší.

Zaměříme-li se na respondenty, kteří hodnotili emoční přístup svých rodičů jako hostilní, dojdeme k zajímavému zjištění. Na hostilním hodnocení matky i otce se významně podílejí dívky. Svědčí o tom graf č. 9a, s. 129, z něhož jasně vyplývá, že z 13 žáků pocházejících z dětských domovů, kteří hodnotili emoční přístup své matky jako hostilní, byly všechny dívky. Ani jeden z 23 chlapců nevnímá emoční přístup matky jako záporný. Podobná převaha dívek se prokázala také v hodnocení hostility otce, jak vyplývá z grafu 9b, s. 130. Z 10 žáků, kteří označili přístup svého otce jako hostilní, bylo 8 dívek, pouze 2 chlapci.

Tento výsledek nás překvapil. Hostilní hodnocení obou rodičů jsme očekávali, a to vzhledem k tomu, že se jedná o žáky, u kterých byla nařízena ústavní výchova. Předpokládáme tedy, že ani v jednom případě rodina není funkční. Můžeme se také domnívat, že se tento fakt promítne do hodnocení emočního přístupu rodičů. Tato domněnka se však potvrdila pouze v případě dívek, chlapci vidí oba rodiče velmi pozitivně. Na základě těchto výsledků se můžeme domnívat, že chlapci jsou v hodnocení rodičů méně kritičtí, idealizují si je. Dívky naopak vidí situaci v rodině realističtěji, takovou, jaká skutečně je. Toto naše vysvětlení potvrzuje Vágnerová, když uvádí: „Jestliže rodina neplnila dobře své funkce ve smyslu saturace potřeby jistoty a bezpečí, bývá vazba na rodiče nějak deformovaná. Vzájemné citové vztahy jsou slabé či neadekvátní, event. v rámci obran idealizované.“²²¹

Realističtější pohled dívek na situaci v rodině by mohl být způsoben tím, že dívky dospívají tělesně i psychicky dříve než chlapci. Jsou schopné objektivněji posoudit realitu a také ji výstižně pojmenovat.

Tento souhrnný komentář jsme se pokusili zprehlednit prostřednictvím tabulek a grafů, které přikládáme v příloze č. 8a.

²²¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 362.

Tabulka č. 9: Úroveň sebepojetí žáků

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	1	4%	16	70%	6	26%
Dívky	6	22%	21	78%	0	0%
Žáci celkem	7	14%	37	74%	6	12%

Graf č. 10a: Úroveň sebepojetí žáků bez rozdílu pohlaví:

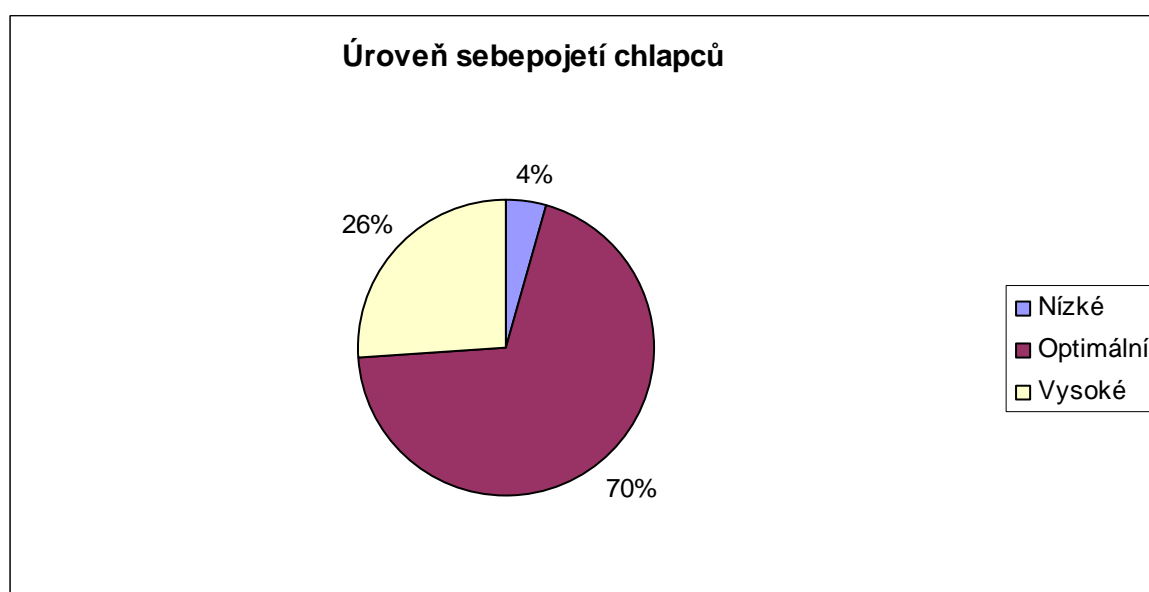


Z grafu je patrné, že z 50 respondentů pocházejících z dětských domovů vykazuje většina žáků (74 %) optimální sebepojetí. Nízké sebepojetí bylo zjištěno u 14 % žáků. Vysoké sebepojetí, tedy vyšší než optimální, vykazuje 12 % žáků.

Tabulka č. 9: Úroveň sebepojetí žáků

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	1	4%	16	70%	6	26%
Dívky	6	22%	21	78%	0	0%
Žáci celkem	7	14%	37	74%	6	12%

Graf č. 10b: Úroveň sebepojetí chlapců

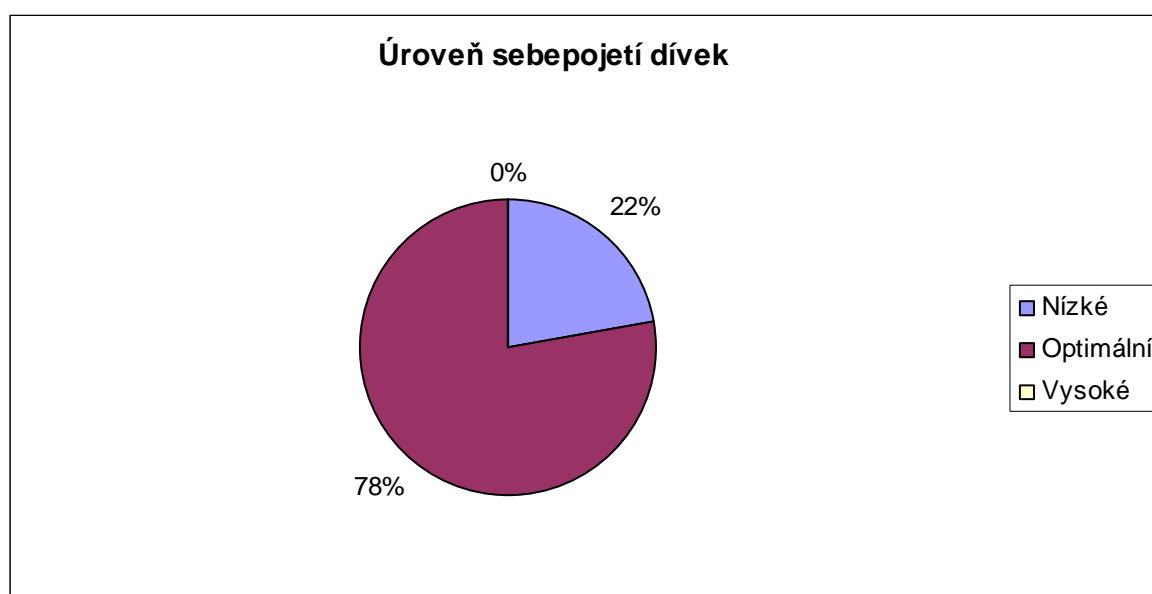


Graf ukazuje, že z 23 chlapců pocházejících z dětských domovů vykazuje většina (70 %) optimální sebepojetí. U 6 chlapců (26 %) jsme vyhodnotili sebepojetí vysoké, tedy vyšší než je optimální. Pouze 1 chlapec (4 %) vykazuje nízké sebepojetí.

Tabulka č. 9: Úroveň sebepojetí žáků

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	1	4%	16	70%	6	26%
Dívky	6	22%	21	78%	0	0%
Žáci celkem	7	14%	37	74%	6	12%

Graf č. 10c: Úroveň sebepojetí dívek



Dle grafu je patrné, že z 27 dívek pocházejících z dětských domovů, vykazuje většina optimální sebepojetí (78 %). Nízké sebepojetí se prokázalo u 22 % dívek. Ani jedna dívka nevykazuje sebepojetí vysoké, tedy vyšší než optimální.

Souhrnný komentář ke grafům 10a – 10c (s. 132-134):

Z našich výsledků vyplývá, že většina žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí. Co je však zajímavé, pokud se prokázalo sebepojetí vysoké, tedy vyšší než optimální, bylo tomu tak pouze u chlapců. Žádná z dívek nevykazuje vysoké sebepojetí, naopak se u nich prokázalo sebepojetí nízké.

Jako možné se zde nabízí vysvětlení, které podávají vývojoví psychologové. Ti upozorňují na to, že v období adolescence dochází mezi dívkami a chlapci k rozdílným právě v oblasti sebepojetí. Dívky bývají v souvislosti se změnami, ke kterým v dospívání dochází, citlivější a sebekritičtější než chlapci. Jejich sebehodnocení je tak negativnější. Naopak chlapci bývají sebevědomější a méně kritičtí.

Ptáme-li se po dalších možných příčinách tohoto zjištění, považujeme za nutné vrátit se k výsledkům, které hovoří o hodnocení emočního přístupu rodičů. Chlapci totiž své rodiče vnímali velmi pozitivně, až idealisticky. Naopak dívky byly ke svým rodičům značně kritické. Domníváme se, že právě toto hodnocení by se mohlo promítat také do výsledků v oblasti sebepojetí žáků. Vidí-li chlapci své rodiče jako pozitivní, pak není jejich sebepojetí negativně ovlivněno. Pokud však dívky vnímají rodiče jako nepřátelské, uvědomují si nedostatky v rodině, mohlo by mít toto vidění vliv na jejich sebepojetí. Zřejmě proto se u žádné dívky neprokázalo vysoké sebepojetí, naopak dívky vykazují vysoké procento v oblasti sebepojetí nízkého.

Závěry, ke kterým jsme došli v případě žáků pocházejících z dětských domovů, zejména ty, které se týkají hodnocení emočního přístupu rodičů k dítěti, poskytují jasný důkaz o tom, že nezáleží na tom, jaká rodina ve skutečnosti je, ale jak ji děti samy vnímají. To potvrzuje také Čáp, když říká: „Některé dítě percipuje (vnímá a citově prožívá) své rodiče (popřípadě jednoho z nich) kladněji, jiné záporněji než jací jsou ve skutečnosti; ale v životě a vývoji dítěte silně působí právě jeho subjektivní percipování reality, jak se mu např. jeho rodič jeví.“²²²

Tento souhrnný komentář jsme se pokusili zpřehlednit prostřednictvím tabulek a grafů, které přikládáme v příloze č. 8b.

²²² ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 165.

8.2 Přehled poznatků získaných analýzou sekundárních zdrojů

Před zahájením výzkumného šetření jsme se pokusili seznámit s výsledky, které přináší některé dosud provedené výzkumy v oblasti sebepojetí, zejména pak v souvislosti s působením rodiny a výchovy na toto sebepojetí. Analýzou sekundárních zdrojů jsme získali cenné podněty k zamyšlení a zejména poznatky, z kterých jsme mohli vycházet při realizaci našeho vlastního výzkumného šetření.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 6.4, touto problematikou se zabývaly mnohé výzkumy. Nás zaujala především práce I. Wedlichové. Autorka se snaží zjistit, „jakou měrou může konkrétní typ výchovy ovlivnit (v kvalitativní i kvantitativní rovině) rozvoj emočních a sociálních charakteristik chování jedince, jeho subjektivní prožívání a sebepojetí.“²²³

Wedlichová dochází k mnoha zajímavým závěrům. My se soustředíme na ty výsledky, které se týkají způsobu výchovy v rodině a jeho vlivu na sebepojetí jedince. Vzhledem k rozhodnutí věnovat se v naší diplomové práci pouze dimenzi emočního vztahu rodičů k dítěti, soustředíme se právě na souvislost mezi sebepojetím a touto rovinou. Tím však nezpochybňujeme vážnost a hodnotu dalších výsledků, ke kterým autorka svým výzkumem dospěla.

Autorka na základě svého výzkumu dochází k závěru, že extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině může přispívat k rozvoji jedince projevujícího se malou samostatností, nízkou smělostí a sebejistotou. Tito dospívající nemají potřebu prokazovat sobě a předvádět druhým své schopnosti, typická je pro ně malá průbojnost. Podle autorky jsou zřejmě jejich potřeby sebepotvrzení uspokojeny dostatečně v rodině, pozitivní emoční vazby jim poskytují dostatečnou zpětnou vazbu o vlastní hodnotě, schopnostech, apod. Kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti pak může také přispívat k vnitřní ukázněnosti jedince. Takový člověk je schopen sebekontroly, je odpovědnější. Pozitivní emoční vztah k dítěti pak může vést k rozvoji cílevědomosti dítěte, smyslu pro povinnost a odpovědnost. Kladný emoční vztah podporuje stabilitu jedince.²²⁴

Naopak záporný a záporně kladný emoční vztah k dítěti může vést k vyšší labilitě, nesvědomitosti, nedostatku vytrvalosti. Mladiství, kteří uvádějí záporný emoční vztah k dítěti se vyznačují nízkým sebeovládáním, typická pro ně bývá zvýšená průbojnost, ležérní vztah k úkolům i k lidem, vysoká bystrost a temperamentnost. Mají často tendenci riskovat

²²³ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 4.

²²⁴ Tamtéž, s. 199-201.

a spoléhat na náhodu, velmi často na sebe upoutávají pozornost, předvádějí se. Takové chování může souviset právě s nedostatkem kladného emočního přijetí v rodině, jak uvádí autorka, významný podíl zde má také rozporné výchovné řízení, které se jasně promítá do dalších vlastností dospívajícího jako jsou nedůslednost, nízká pečlivost a nezodpovědnost.²²⁵

²²⁵ WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 200-206.

8.3 Vyhodnocení výzkumných hypotéz

K následnému vyhodnocení hypotéz jsme využili statistických metod, pomocí nichž ověřujeme, zda mezi proměnnými je či není vztah. Jak uvádí Chráska, „aby bylo možné věcné hypotézy ověřovat (testovat) pomocí statistických metod, převádějí se na tzv. statistické hypotézy. Statistické hypotézy jsou hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech. Statistickou hypotézu neověřujeme přímo samu o sobě, nýbrž vždy proti nějakému jinému tvrzení, obvykle proti tzv. nulové hypotéze. Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah. Pokud se při statistické analýze ukáže, že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu“²²⁶ Tato alternativní hypotéza říká, že mezi proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 6.3 – Metody použité ke zpracování dat, „pro zjištění vztahu mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím žáků jsme použili Pearsonův korelační koeficient, který nám kvantifikuje míru lineární závislosti mezi proměnnými. Tento vypočítaný korelační koeficient jsme porovnali s kritickou hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu. Pokud byl Pearsonův korelační koeficient větší než kritický Spearmanův korelační koeficient, přijali jsme hypotézu o významné závislosti proměnných. Při výpočtech jsme pracovali s hladinou významnosti 0,05. Výpočty jsme prováděli v aplikaci Microsoft Office Excel 2003 s využitím statistické funkce Pearson.“²²⁷ Tabulku s kritickými hodnotami přikládáme v příloze č. 9.

Vzorec pro výpočet Pearsonova koeficientu korelace r :

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

²²⁶ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 69.

²²⁷ Diplomová práce, s. 109.

kde x_i , y_i jsou hodnoty obou proměnných naměřené na jednom objektu, \bar{x} je průměrná hodnota jedné proměnné a \bar{y} je průměrná hodnota druhé proměnné.

Jak uvádí Chráska, „Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté (funkční) závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme.“²²⁸

Autor dále uvádí přibližnou interpretaci vypočítaného koeficientu korelace: „Kladný výsledek vypovídá, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají také spíše vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň nižším hodnotám první proměnné odpovídají i nižší hodnoty druhé proměnné. Jestliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi proměnnými, které srovnáváme, je negativní (opačný) vztah. Tj. vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak.“²²⁹

Pro přiblížení povahy statistických závislostí využíváme bodový diagram. Jednotlivé body v něm uvedené znázorňují naměřené hodnoty dvou daných proměnných, a to v pravouhlé souřadnicové soustavě. Jeden bod tak představuje vždy jednu dvojici hodnot. Plochu diagramu pak prokládáme regresní přímkou, která vystihuje průběh závislosti mezi dvěma proměnnými. Body se v diagramu mohou různě seskupovat. Podle toho, jakým způsobem se tak děje, poznáme, o jaký druh závislosti se v daném případě jedná. Jsou-li body zcela neuspořádané a vyplňují-li celou plochu diagramu, jsou obě náhodné proměnné statisticky nezávislé. Pokud se však body seskupí přibližně do tvaru elipsy a pohybují se kolem regresní přímky, hovoříme o lineární statistické závislosti.

Pro zjištění vztahu mezi dalšími proměnnými, zejména v případě porovnání dvou skupin (žáků pocházejících z rodin a žáků pocházejících z dětských domovů) jsme použili U-test Manna a Whitneyho. Výsledky jsme vyhodnocovali testem pro dvě nezávislá měření a pro neparametrický test jsme se rozhodli proto, že distribuce odpovědí vzorku je nereprezentativní vzhledem k populaci, na které se standardizoval dotazník. Při výpočtech jsme pracovali s hladinou významnosti 0,05. Vyjde-li $p \leq 0,05$, lze se domnívat, že mezi danými proměnnými existuje statisticky významná závislost. Na základě toho zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která hovoří o významné závislosti

²²⁸ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 115.

²²⁹ Tamtéž, s. 115.

proměnných. Naopak, je-li $p > 0,05$, přijímáme nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi proměnnými není statistická významná závislost. Pro statistické zpracování těchto dat byl použit program STATISTICA.

Vzorec pro výpočet U-testu Manna a Whitneyho:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde U je testové kritérium, n_1 je četnost hodnot v prvním výběru, n_2 četnost hodnot v druhém výběru, R_1 je součet pořadí v první skupině a R_2 je součet pořadí ve druhé skupině.

Tabulky, které poskytují přehled o výsledcích získaných tímto testem, uvádíme v příloze č. 10. Výsledky, které se prokázaly jako významné, jsme označili barevně. Do testování byla zahrnuta všechna námi zjištěná data, tedy data týkající se nejen emočního přístupu rodičů k dítěti a sebepojetí žáků, ale také hodnotové orientace. My se zaměříme pouze na výsledky, které souvisí přímo s našimi výzkumnými předpoklady. Tím však nezamítáme možnost využití ostatních výsledků, které by se mohly do budoucna stát předmětem dalšího bádání.

I. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE SOUBORU ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z RODIN

Hypotézy zaměřené na vztah mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím dítěte:

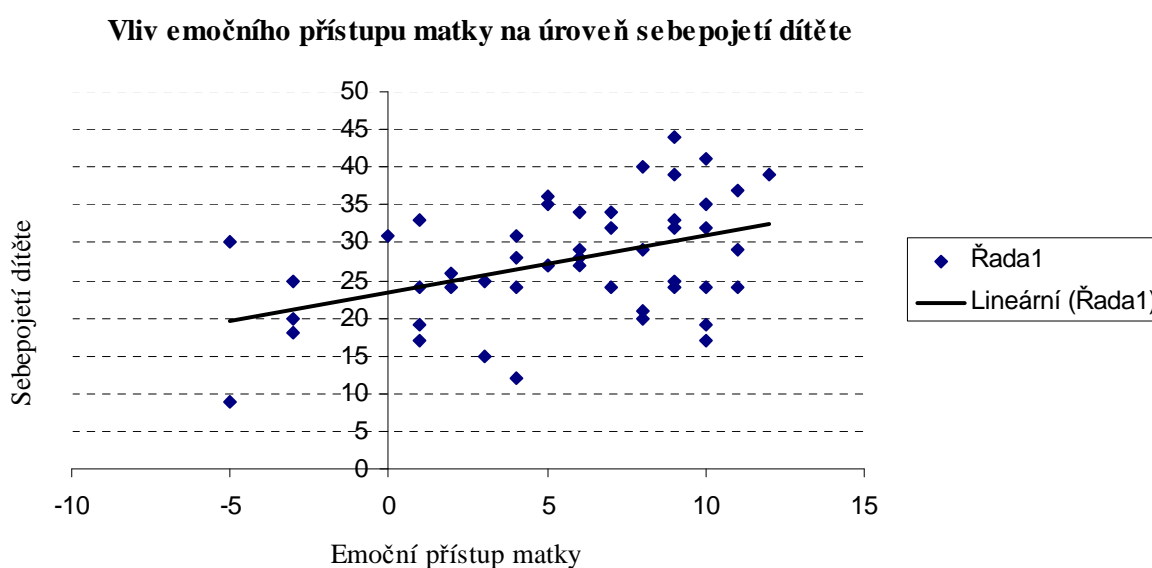
H_{A0} : Mezi emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{A1} : Emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 10: Koeficient korelace pro H_{A1} :

Pearsonův korelační koeficient r	0,43480
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
$n = 50$	$r > 0,305$

Graf č. 11: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Jak z výše uvedeného vyplývá, koeficient korelace r je větší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Platnost hypotézy H_{A1} se potvrdila.

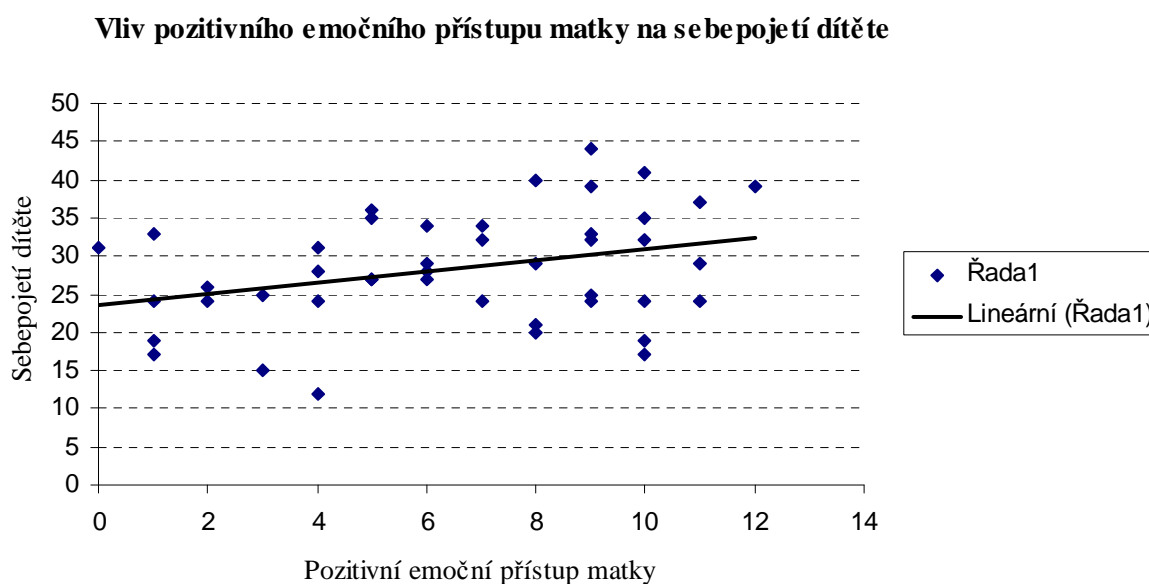
H_{10} : Mezi pozitivním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Pozitivní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 11: Koeficient korelace pro H_1 :

Pearsonův korelační koeficient r	0,33154
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
n = 44	r > 0,305

Graf č. 12: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je větší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že pozitivní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Platnost hypotézy H_1 se potvrdila.

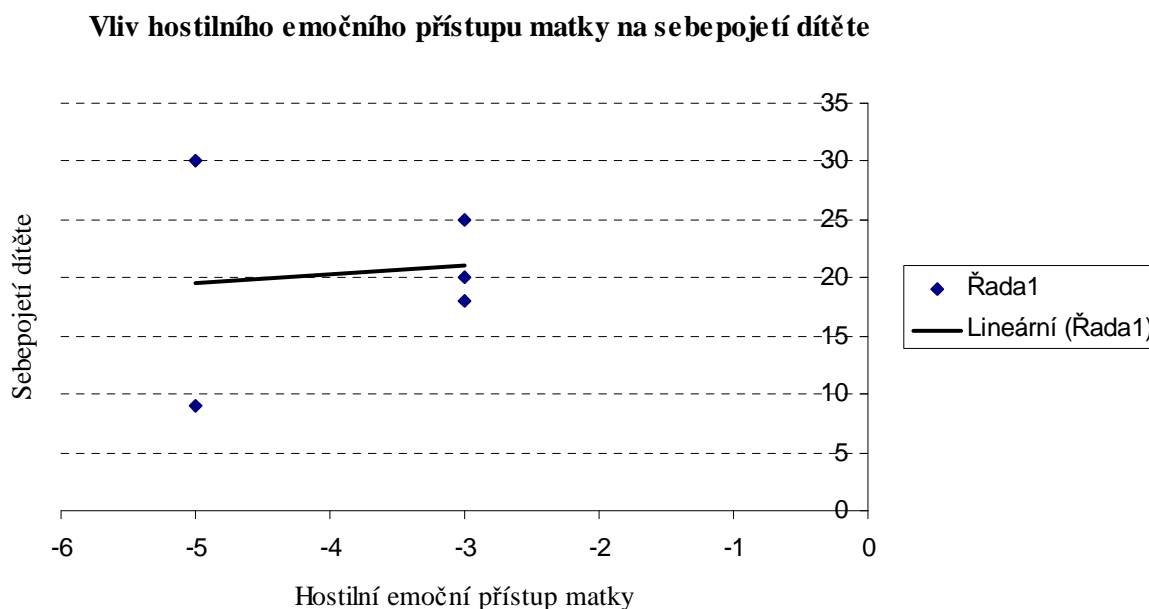
H2₀: Mezi hostilním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H2_A: Hostilní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 12: Koeficient korelace pro H2:

Pearsonův korelační koeficient r	0,10409
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,900
n = 5	r < 0,900

Graf č. 13: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Tento výsledek nelze pokládat za dostatečně průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné (n=5). Pokud bychom přeci jen chtěli využít vypočítaného korelačního koeficientu r, který je v tomto případě menší než kritická hodnota Spearmanova koeficientu korelace, přijali bychom nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi hostilním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost. Nedá se však vyloučit, že v případě většího počtu naměřených hodnot, by tento výsledek mohl být zcela jiný.

Platnost hypotézy H2 nelze prokázat.

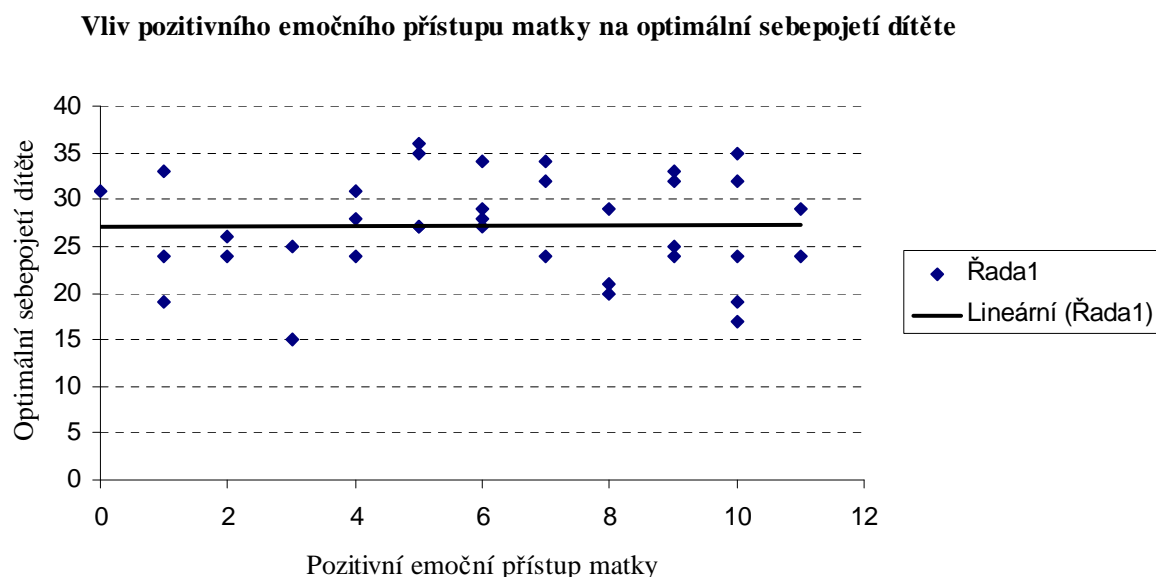
H3₀: Mezi pozitivním emočním přístupem matky a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H3_A: Pozitivní emoční přístup matky rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 13: Koeficient korelace pro H3:

Pearsonův korelační koeficient r	0,00853
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
n = 36	r < 0,305

Graf č. 14: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem matky a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H3 se nepotvrdila.

H_{4_0} : Mezi hostilním emočním přístupem matky a nízkým sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{4_A} : Hostilní emoční přístup matky rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Tuto hypotézu nelze vyhodnotit. Pro dané proměnné byl naměřen velmi nízký počet hodnot ($n = 1$). Pro vyhodnocení hypotézy nelze uplatnit statistickou analýzu.

Platnost hypotézy H_4 nelze ověřit.

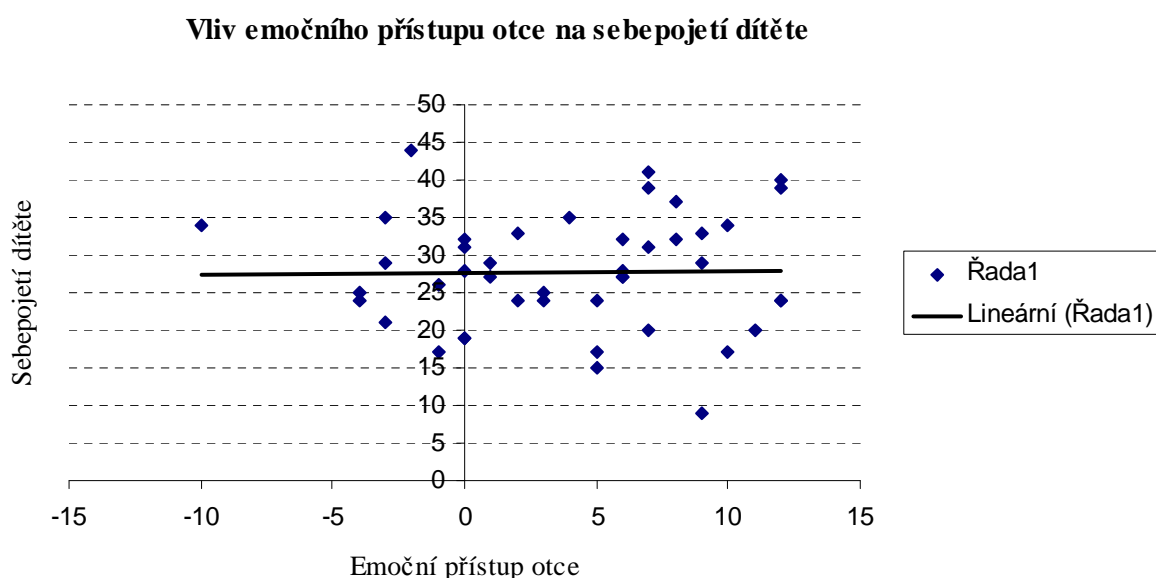
HB₀: Mezi emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

HB_A: Emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 14: Koeficient korelace pro HB:

Pearsonův korelační koeficient r	0,02088
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
N = 50	r < 0,305

Graf č. 15: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný korelační koeficient r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

Na základě tohoto výsledku lze přepokládat, že hypotézy **H1-H4**, které z obecné hypotézy **HB** přímo vycházejí, zaznamenají stejný výsledek. Pro jistotu jsme však také u těchto hypotéz provedli korelační analýzu, která náš předpoklad potvrdila. Výsledky uvádíme v příloze č. 11. Na tomto místě se jimi zabývat nebudeme. U hypotéz **H1 a H3** nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi proměnnými. V případě **H2** není

výsledek průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné ($n=6$). Stejně tak **H4** nelze podrobit statistické analýze, neboť pro dané proměnné nebyly naměřeny žádné hodnoty ($n=0$).

Platnost hypotézy HB se nepotvrdila.

Hypotézy zaměřené na emoční přístup v rodině:

H5: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

S odkazem na tabulku č. 2 a graf č. 3a, s. 114 tuto hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 88% žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

Platnost hypotézy H5 se potvrdila.

H6: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

S odkazem na tabulku č. 2 a graf č. 3b, s. 115 tuto hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 76 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

Platnost hypotézy H6 se potvrdila.

H7₀: Mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity matky statisticky významná souvislost.

H7_A: Dívky hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než chlapci.

Tabulka č. 15: Pozitivní emoční přístup matky dle pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
M POZ	512,5	712,5	212,5	-1,75	0,080128	-1,75606	0,079088	24	25	0,080057

Z výsledků, kterých jsme dosáhli výpočtem U-testu Manna a Whitneyho je patrné, že $p = 0,080128$ je větší než $0,05$. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity matky statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H7 se nepotvrdila.

H8₀: Mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity otce statisticky významná souvislost.

H8_A: Chlapci hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než dívky.

Tabulka č. 16: Pozitivní emoční přístup otce dle pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
O POZ	560	430	199	0,998619	0,317987	1,001056	0,316808	23	21	0,327146

Z výpočtu p je jasné, že $p = 0,317987$ je větší než $0,05$. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity otce statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H8 se nepotvrdila.

Hypotézy zaměřené na úroveň sebepojetí dítěte:

H9: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebepojetí.

S odkazem na tabulku č. 5 a graf č. 6a, s. 121 stanovenou hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 82 % žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebepojetí.

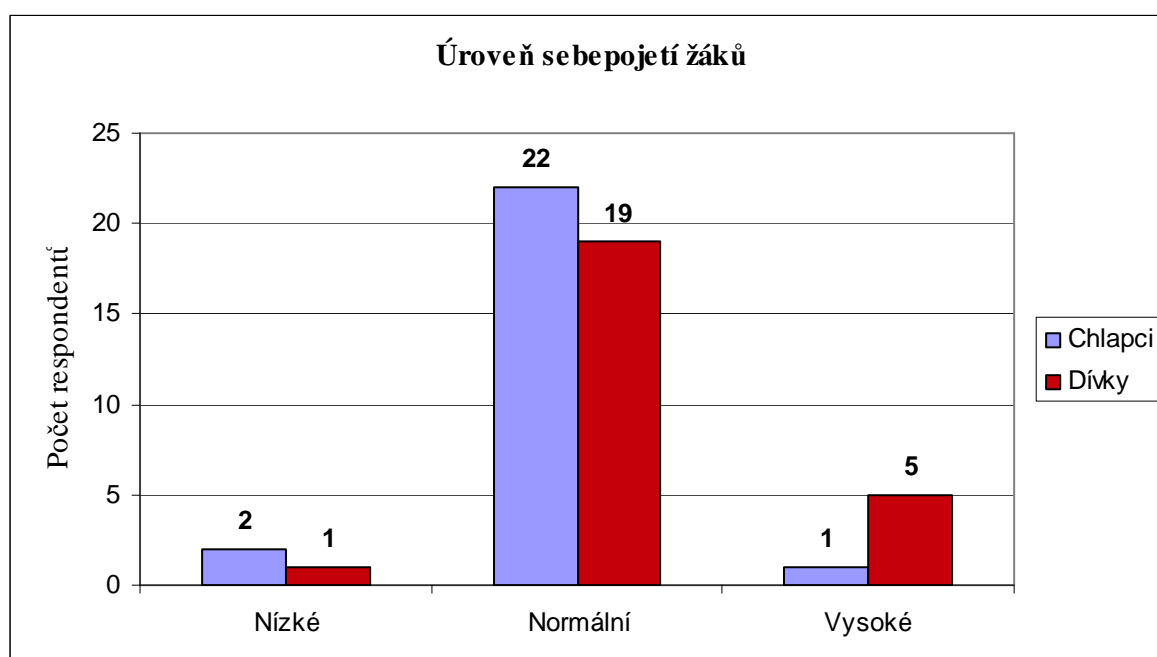
Platnost hypotézy H9 se potvrdila.

H10: Pokud se u žáků pocházejících z rodin prokáže vysoké sebepojetí, projeví se více u chlapců než u dívek.

Tabulka č. 17 : Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	2	8%	22	88%	1	4%
Dívky	1	4%	19	76%	5	20%
Žáci celkem	3	6%	41	82%	6	12%

Graf č. 16 : Úroveň sebepojetí žáků:



Z uvedeného grafu a tabulky jasně vyplývá, že z 6 žáků, u nichž bylo zjištěno vysoké sebepojetí, tedy vyšší než optimální, bylo 5 dívek a pouze 1 chlapec. Na základě tohoto výsledku odmítáme hypotézu, která předpokládá, že se vysoké sebepojetí prokáže spíše u chlapců než u dívek.

Platnost hypotézy H10 se nepotvrdila.

H11₀: Mezi sebepojetím dívek a sebepojetím chlapců není statisticky významná souvislost.

H11_A: Chlapci vykazují vyšší sebepojetí než dívky.

Tabulka č. 18: Sebepojetí z hlediska pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	2*1sided exact p
Sebepojetí	524	751	199	2,20222	0,027657	-2,20636	0,027366	25	25	0,027439

Z výpočtu p vyplývá, že $p = 0,027657$ je menší než 0,05. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi sebepojetím dívek a sebepojetím chlapců není statisticky významná souvislost. Tato souvislost se sice mezi proměnnými potvrdila, avšak alternativní hypotézu, která hovoří o tom, že chlapci vykazují vyšší sebepojetí než dívky, nelze přijmout. Výpočty vykazují opačný výsledek. Dívky vykazují vyšší sebepojetí než chlapci.

Platnost hypotézy H11 se nepotvrdila.

I. Soubor žáků pocházejících z rodin – souhrnný komentář

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit vliv emočního přístupu rodičů na sebepojetí žáků. Nyní se zaměříme na shrnutí výsledků, ke kterým jsme dospěli. Jako statisticky významný se ukázal být vliv pozitivního emočního přístupu matky na úroveň sebepojetí dítěte. Nepodařilo se nám však prokázat, že by tento pozitivní vztah matky ovlivňoval optimální sebepojetí dítěte. Tento výsledek nás vedl k zamyšlení nad tím, v jakém směru se tedy podílí pozitivita matky na tomto sebepojetí. Na základě dalšího statistického ověřování jsme nakonec statisticky významnou souvislost zjistili mezi pozitivitou matky, jejíž stenová hodnota se pohybovala mezi 3.-4. stenem a sebepojetím dítěte optimálním a vysokým. Takovou pozitivitu lze považovat za průměrnou a optimální. Lze se tak domnívat, že pozitivní výchovný přístup matky hodnocený jako průměrný a optimální rozvíjí kladné sebepojetí dítěte. Za kladné totiž považujeme nejen optimální sebepojetí, ale také vysoké.

Vztah mezi hostilním emočním přístupem matky a sebepojetím dítěte se nám pro nízký počet naměřených hodnot nepodařilo prokázat. Lze se však domnívat, na základě výsledků v oblasti positivity a s odvoláním na již citovanou odbornou literaturu, že hostilita matky má také vliv na sebepojetí a sebehodnocení dítěte, a to vliv negativní. V tomto předpokladu vycházíme z Čápa, který říká: „Kladný emoční vztah rodičů a dalších vychovávajících k dítěti, zvláště v kombinaci se středním řízením, podporuje formování zdravého sebehodnocení, vytyčování přiměřených cílů a jejich realizaci, vytrvalost a sebeovládání, stabilitu a odolnost, a tím jedincovu aktivnost, autoregulaci, sebedeterminaci. Záporný emoční vztah dospělých k dítěti, zvláště v kombinaci s rozporným řízením, má opačné účinky.“²³⁰

Vliv emočního přístupu otce na sebepojetí dítěte se statisticky nepodařilo prokázat. Nezamítáme možnost, že by se tato souvislost mohla potvrdit, pokud bychom ověřovali hypotézu na větším výzkumném vzorku. Na druhou stranu se domníváme, že i soubor čítající 50 respondentů má určitou výpovědní hodnotu. V takovém případě si tuto nesouvislost mezi proměnnými vysvětlujeme celkovým postavením otce v rodině ve vztahu k dítěti. Jeho postavení je sice významné, avšak ve srovnání s matčinou pozicí odlišné. Jak již bylo zmíněno v rámci souhrnného komentáře ke grafům na s.120, matka hraje v životě dítěte vždy zásadní roli. Jak uvádějí autoři Chvála a Trapková, dítě „začíná od samého narození vždy u matky a k matce se při oscilacích mezi rodiči vlastně vrací, kdežto k otci se v každém věku

²³⁰ ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 222.

vydává a musí k tomu pokaždé znova vynaložit úsilí, aby zdolalo „kopec“ od snadnějšího k náročnějšímu. Připomeňme si, že matka je ta osoba, která se pohybuje v akceptujícím jazykovém ohnisku a mluví k dítěti převážně jazykem akceptujícím, kdežto otec je ten z rodičů, který je ve zkušenosti dítěte spojován s vyžadujícími jazykovými operacemi.“²³¹ Lze se tak domnívat, že je to právě emoční přístup matky, který více než otcův ovlivňuje sebepojetí dítěte.

Předpoklad, že většina žáků pocházejících z rodin, bude hodnotit emoční přístup svých rodičů jako pozitivní, se nám potvrdil. Staticky se nám nepodařilo potvrdit hypotézy, které se týkají rozdílného hodnocení positivity rodičů z hlediska pohlaví. Mezi dívkami a chlapci nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hodnocení positivity otce ani matky. Podívali jsme se však na výsečové grafy, které prezentují četnost, rozdíl mezi dívkami a chlapci je patrný. S odvoláním na souhrnný komentář ze s. 120 uvádíme, že chlapci hodnotí otce pozitivněji než dívky.

V oblasti sebepojetí bylo potvrzeno, že většina žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebepojetí. Domněnka, že se vysoké sebepojetí prokáže spíše u chlapců než u dívek se nepotvrdila. Výsledek byl opačný. Vysoké sebepojetí se ukázalo více u dívek než u chlapců. Tento závěr potvrzuje také statistická analýza, která potvrdila, že dívky vykazují vyšší sebepojetí než chlapci.

²³¹ TRAPKOVÁ, L.; CHVÁLA, V. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 112.

II. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE SOUBORU ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Hypotézy zaměřené na vztah mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím dítěte:

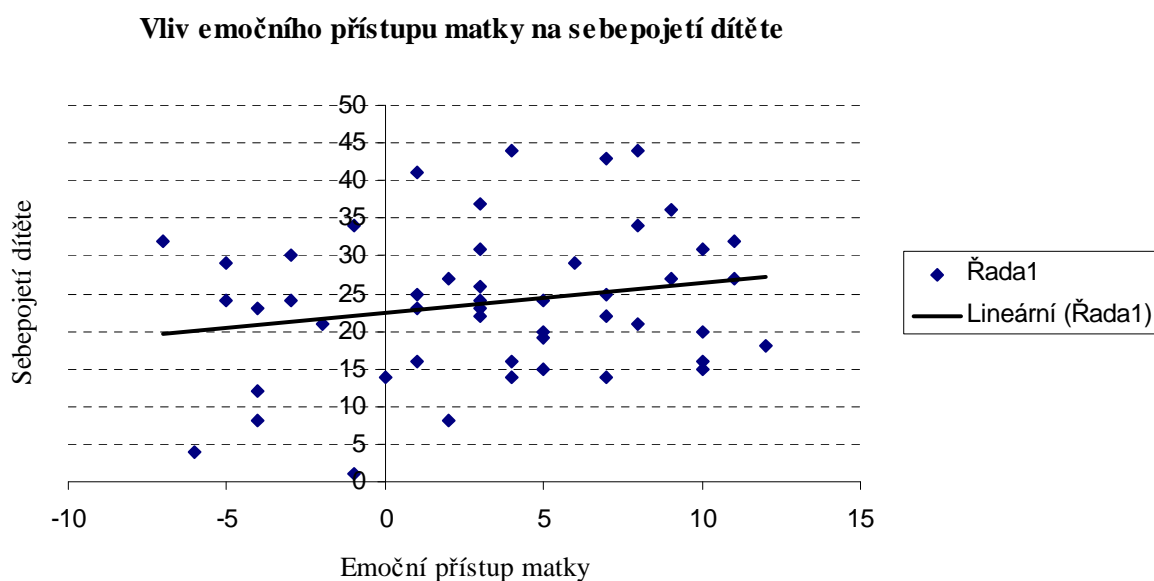
H_{A0} : Mezi emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{A1} : Emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 19: Koeficient korelace pro H_{A1} :

Pearsonův korelační koeficient r	0,20555
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
$n = 50$	$r < 0,305$

Graf č. 17: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Z výpočtu korelačního koeficientu je jasné, že r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

Na základě tohoto výsledku lze přepokládat, že hypotézy **H1-H4**, které z obecné hypotézy **HA** přímo vycházejí, zaznamenají stejný výsledek. Pro jistotu jsme však také u těchto hypotéz provedli korelační analýzu, která náš předpoklad potvrdila. Výsledky uvádíme v příloze č. 12. Na tomto místě se jimi zabývat nebudeme. U hypotéz **H1-H3** nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi proměnnými. V případě **H4** není výsledek průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné ($n=5$).

Platnost hypotézy **HA** se nepotvrdila.

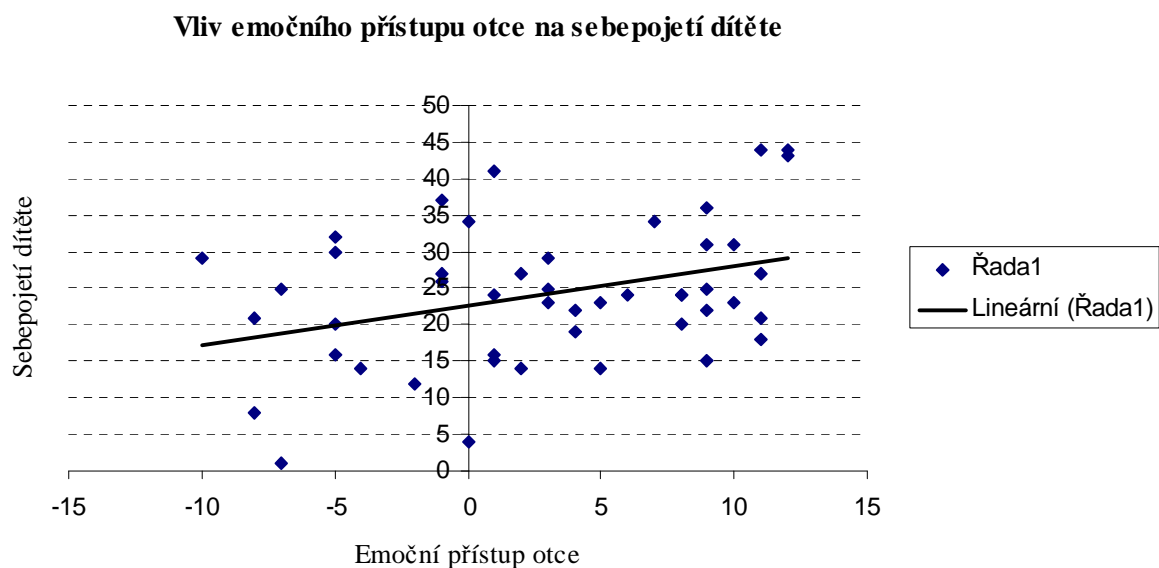
HB₀: Mezi emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

HB_A: Emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 20: Koeficient korelace pro HB:

Pearsonův korelační koeficient r	0,35478
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
n = 50	r > 0,305

Graf č. 18: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je větší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Platnost hypotézy HB se potvrdila.

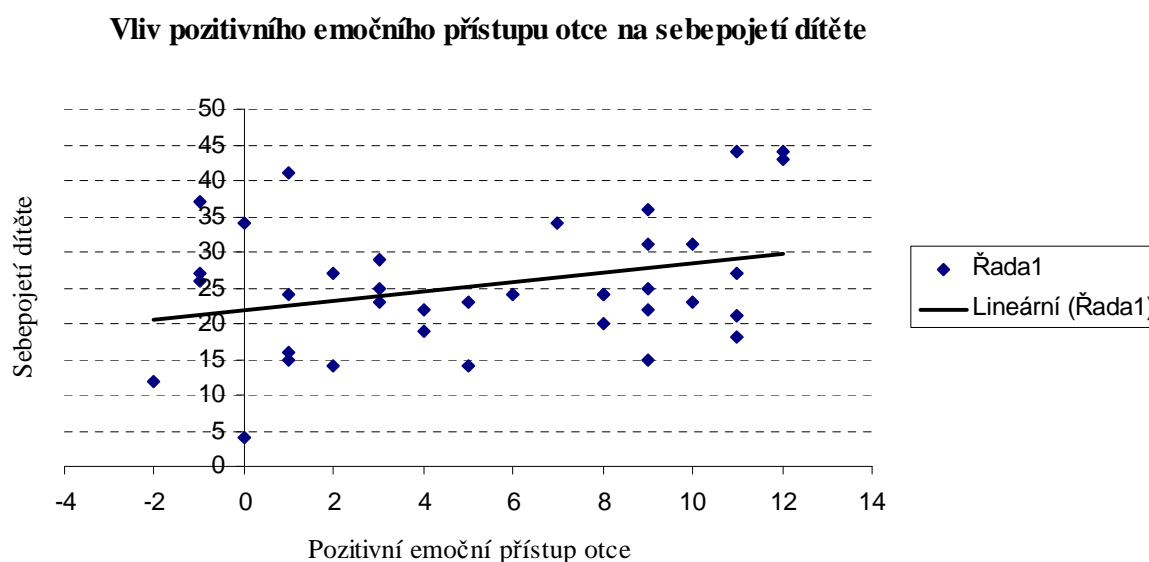
H_{10} : Mezi pozitivním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Pozitivní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 21: Koeficient korelace pro H_1 :

Pearsonův korelační koeficient r	0,30758
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
$n = 37$	$r > 0,305$

Graf č. 19: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je větší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že pozitivní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Platnost hypotézy H_1 se potvrdila.

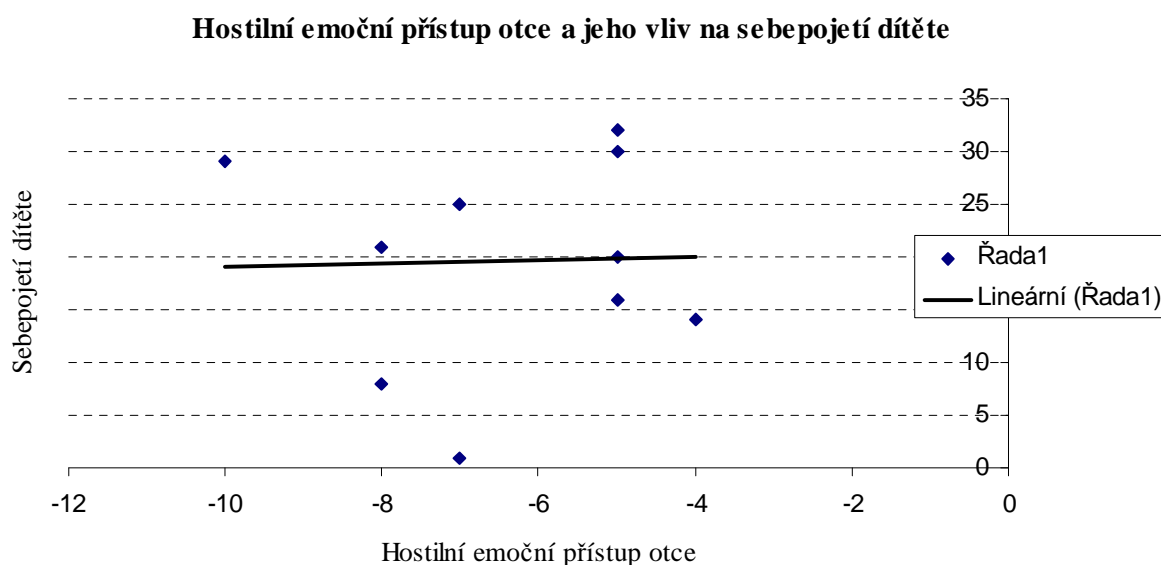
H2₀: Mezi hostilním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H2_A: Hostilní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 22: Koeficient korelace pro H2:

Pearsonův korelační koeficient r	0,02568
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,564
n = 10	r < 0,564

Graf č. 20: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Tento výsledek nelze pokládat za dostatečně průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné (n=10). Pokud bychom přeci jen chtěli využít vypočítaného korelačního koeficientu r, který je v tomto případě menší než kritická hodnota Spearmanova koeficientu korelace, přijali bychom nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi hostilním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost. Nedá se však vyloučit, že v případě většího počtu naměřených hodnot, by tento výsledek mohl být jiný.

Platnost hypotézy H2 nelze prokázat.

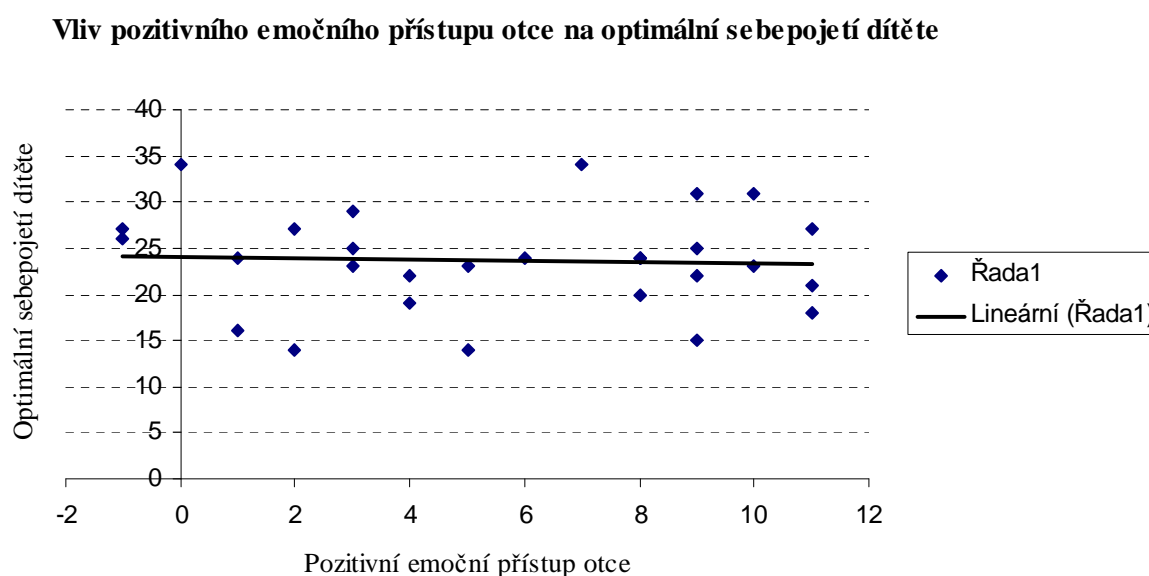
H3₀: Mezi pozitivním emočním přístupem otce a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H3_A: Pozitivní emoční přístup otce rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 23: Koeficient korelace pro H3:

Pearsonův korelační koeficient r	-0,05984
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,317
n = 28	r < 0,317

Graf č. 21: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Z výpočtu korelačního koeficientu je jasné, že r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem otce a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H3 se nepotvrdila.

H_{4_0} : Mezi hostilním emočním přístupem otce a nízkým sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{4_A} : Hostilní emoční přístup otce rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Tuto hypotézu nelze vyhodnotit. Pro dané proměnné byl naměřen velmi nízký počet hodnot ($n = 3$). Pro vyhodnocení hypotézy nelze uplatnit statistickou analýzu.

Platnost hypotézy H_4 nelze ověřit.

Hypotézy zaměřené na emoční přístup v rodině:

H5: Více jak 60 % žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

S odkazem na tabulku č. 6 a graf č. 7a, s. 125 tuto hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 72 % žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup své matky jako pozitivní.

Platnost hypotézy H5 se potvrdila.

H6: Více jak 60 % žáků pocházejících z rodin hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

S odkazem na tabulku č. 6 a graf č. 7b, s. 126 tuto hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 74 % žáků pocházejících z dětských domovů hodnotí emoční přístup svého otce jako pozitivní.

Platnost hypotézy H6 se potvrdila.

H7₀: Mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity matky statisticky významná souvislost.

H7_A: Dívky hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než chlapci.

Tabulka č. 24: Pozitivní emoční přístup matky dle pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	630,5	594,5	216,5	1,618111	0,105649	1,622255	0,104759	22	27	0,106069

Z výsledků, kterých jsme dosáhli výpočtem U-testu Manna a Whitneyho je patrné, že $p = 0,105649$ je větší než 0,05. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity matky statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H7 nepotvrdila.

H8₀: Mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity otce statisticky významná souvislost.

H8_A: Chlapci hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než dívky.

Tabulka č. 25: Pozitivní emoční přístup otce dle pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
OPOZ	597,5	530,5	179,5	2,000715	0,045432	2,004776	0,044995	21	26	0,044683

Z výpočtu p je jasné, že $p = 0,045432$ je menší než 0,05. Na základě toho odmítáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci a dívkami není v hodnocení positivity otce statisticky významná souvislost. Naopak přijímáme hypotézu alternativní, která tuto závislost předpokládá. Z výpočtu je patrné, že chlapci hodnotí emoční přístup otce pozitivněji než dívky.

Platnost hypotézy H8 se potvrdila.

Hypotézy zaměřené na úroveň sebepojetí dítěte:

H9: Více jak 60 % žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí.

S odkazem na tabulku č. 9 a graf č. 10a, s. 132 stanovenou hypotézu přijímáme. Jak z uvedeného grafu a tabulky vyplývá, 74 % žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí.

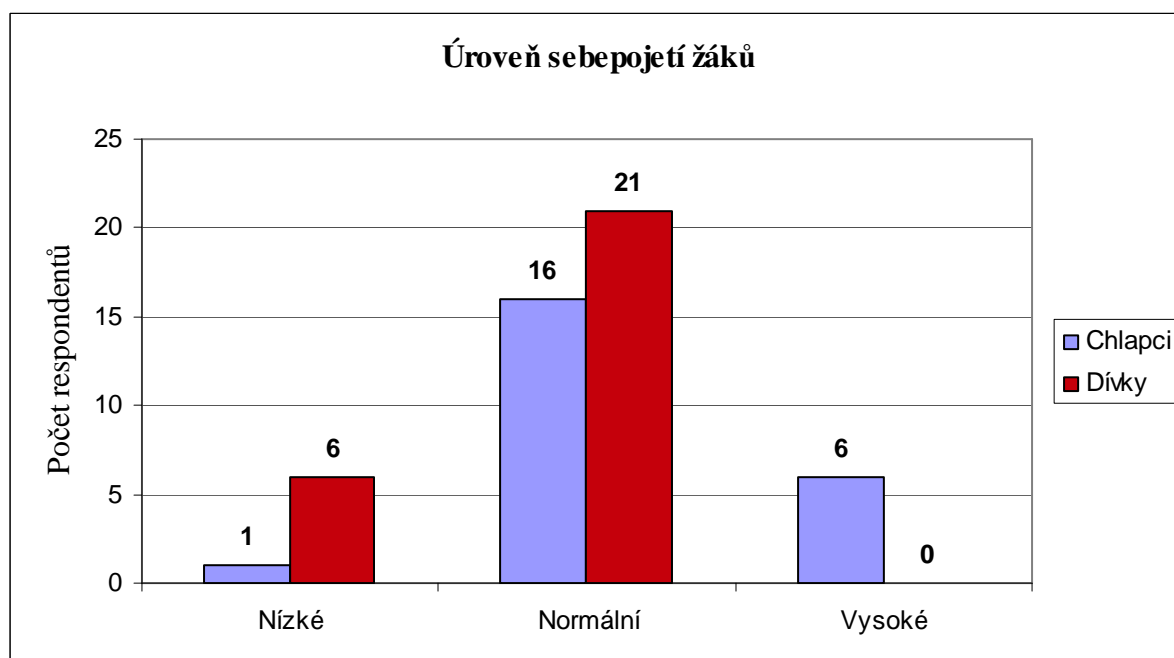
Platnost hypotézy H9 se potvrdila.

H10: Pokud se u žáků pocházejících z dětských domovů prokáže vysoké sebepojetí, projeví se spíše u chlapců než u dívek.

Tabulka č. 26: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Normální	%	Vysoké	%
Chlapci	1	14%	16	43%	6	100%
Dívky	6	86%	21	57%	0	0%
Žáci celkem	7	14%	37	74%	6	12%

Graf č. 22: Úroveň sebepojetí žáků:



Z uvedeného grafu a tabulky jasné vyplývá, že z 6 žáků, u nichž bylo zjištěno vysoké sebepojetí, tedy vyšší než optimální, byli všichni (100 %) chlapci. Na základě tohoto výsledku přijímáme hypotézu, která předpokládá, že se vysoké sebepojetí prokáže více u chlapců než u dívek.

Platnost hypotézy H10 se potvrdila.

H11₀: Mezi sebepojetím chlapců a sebepojetím dívek není statisticky významná souvislost.

H11_A: Chlapci vykazují vyšší sebepojetí než dívky.

Tabulka č. 27: Sebepojetí z hlediska pohlaví respondentů:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
Sebepojetí	613,5	661,5	283,5	0,525561	0,599197	0,526105	0,598819	23	27	0,602244

Z výpočtu p vyplývá, že $p = 0,599197$ je větší než 0,05. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi sebepojetím dívek a sebepojetím chlapců není statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H11 se nepotvrdila.

II. Soubor žáků pocházejících z dětských domovů – souhrnný komentář

Při zjišťování vztahu mezi emočním přístupem rodičů a sebepojetím dítěte jsme u žáků pocházejících z dětských domovů dospěli k překvapivým výsledkům. Navzdory našim předpokladům o vlivu emočního přístupu matky na sebepojetí dítěte se mezi těmito proměnnými neprokázala statisticky významná souvislost. Přesto se domníváme, že závislost v tomto ohledu existuje, a to s odvoláním na poznatky, které do této problematiky přináší odborná literatura. Čáp uvádí: „Kladný emoční vztah rodičů a dalších vychovávajících k dítěti, zvláště v kombinaci se středním řízením, podporuje formování zdravého sebehodnocení, vytyčování přiměřených cílů a jejich realizaci, vytrvalost a sebeovládání, stabilitu a odolnost, a tím jedincovu aktivnost, autoregulaci, sebedeterminaci. Záporný emoční vztah dospělých k dítěti, zvláště v kombinaci s rozporným řízením, má opačné účinky.“²³²

Jediné možné vysvětlení, které by mohlo objasnit, proč se závislost v tomto případě nepotvrdila, nacházíme ve skutečnosti, že matka není plně přítomna v životě dítěte, které je umístěno ve školském ústavním zařízení. Působení matky tak nemůže být prožíváno tak intenzivně, jako u žáků pocházejících z rodin. Dítě si pak představu o matce vytváří pouze na základě svých vzpomínek a mnohdy negativních prožitků, často si pak matku nepamatuje vůbec. Matka se z jeho života vytrácí a nemá tolik možností na dítě působit. Na její místo nastupují pedagogičtí pracovníci, kteří s dítětem v dětském domově tráví mnoho času a mají tak na jeho osobnost významný vliv.

Naopak se prokázala statisticky významná souvislost mezi pozitivním přístupem otce a sebepojetím dětí pocházejících z dětských domovů. Nepodařilo se nám však prokázat, že by měl otcův pozitivní vztah k dítěti podíl na jeho optimálním sebepojetí, avšak ani na nízkém či vysokém. Otázkou tedy zůstává, v jakém směru otec na sebepojetí žáků pocházejících z dětských domovů působí. Odpověď na tuto otázku by nám snad poskytl rozsáhlejší výzkum této problematiky.

Předpoklad, že většina žáků pocházejících z dětských domovů bude hodnotit emoční přístup svých rodičů jako pozitivní, se nám potvrdil. Jako statisticky významný se pak prokázal rozdílný pohled obou pohlaví na pozitivitu otce. Chlapci hodnotí otce pozitivněji než dívky. Jak jsme již uvedli v souhrnném komentáři k výsečovým grafům na s. 120, domníváme se, že chlapci mají k otci přeci jen bližší vztah než dívky. To potvrzuje Vágnerová, která říká:

²³² ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, s. 222.

„Otec je důležitější pro chlapce než pro dívky, oporu by u něj hledala polovina chlapců, ale jen třetina dívek. Vztah otce a syna bývá charakteristický důrazem na mužskou identitu, na sdílení společné příslušnosti k mužskému společenství s jeho typickými vztahy a loajalitou.“²³³

V oblasti sebepojetí bylo potvrzeno, že většina žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí. Také domněnka, že se vysoké sebepojetí prokáže spíše u chlapců než u dívek se potvrdila. K tomuto výsledku jsme se již vyjádřili v komentáři k výsečovým grafům na s. 135. Jako možné a velmi pravděpodobné se zde nabízí vysvětlení, které podávají vývojoví psychologové. Ti upozorňují na to, že v období adolescence dochází mezi dívkami a chlapci k rozdílu právě v oblasti sebepojetí. Dívky bývají v souvislosti se změnami, ke kterým v dospívání dochází, citlivější a sebekritičtější než chlapci. Jejich sebehodnocení je tak negativnější. Naopak chlapci bývají sebevědomější a méně kritičtí.

Nastínili jsme však také další možné vysvětlení, které předpokládá vliv emočního přístupu rodičů na toto sebepojetí. Chlapci z dětských domovů totiž své rodiče vnímali velmi pozitivně, až idealisticky. Naopak dívky byly ke svým rodičům značně kritické. Domníváme se, že právě toto hodnocení se promítá také do výsledků v oblasti sebepojetí žáků. Vidí-li chlapci své rodiče jako pozitivní, pak není jejich sebepojetí negativně ovlivněno. Pokud dívky vnímají rodiče jako nepřátelské, uvědomují si nedostatky v rodině, mohlo by mít toto vidění vliv na jejich sebepojetí. Zřejmě proto se u žádné dívky neprokázalo vysoké sebepojetí.

Ačkoli je mezi chlapci a dívkami patrný rozdíl v oblasti vysokého sebepojetí, v celkovém sebepojetí mezi nimi nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

²³³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 355.

III. HYPOTÉZY TÝKAJÍCÍ SE POROVNÁNÍ OBOU SOUBORŮ

H_{10} : Mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v hodnocení pozitivitu matky statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 28: Pozitivita matky dle místa, odkud respondenti pocházejí:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci rodina	žáci DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	2704	2147	922	1,978801	0,047847	1,983797	0,047287	49	49	0,047923

Z výsledků, které jsme získali výpočtem U-testu Manna a Whitneyho je patrné, že $p = 0,047847$ je menší než 0,05. Proto odmítáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v hodnocení pozitivitu matky statisticky významná souvislost a přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů.

Platnost hypotézy H_1 se potvrdila.

H2₀: Mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v hodnocení pozitivitu otce statisticky významná souvislost.

H2_A: Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup svého otce pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 29: Pozitivita otce dle místa, odkud respondenti pocházejí:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci rodina	žáci DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
OPOZ	2106,5	2079,5	951,5	0,655202	0,512342	0,656238	0,511676	44	47	0,514144

Z výpočtu p je patrné, že $p = 0,512342$ je větší než 0,05. Na základě tohoto výsledku přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v hodnocení pozitivitu otce statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H2 se nepotvrdila.

H3₀: Mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost.

H3_A: Žáci pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než žáci pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 30: Sebepečetí dle místa, odkud respondenti pocházejí:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci rodina	žáci DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
Sebepečetí	2782,5	2267,5	992,5	1,775159	0,075881	1,777293	0,07553	50	50	0,075804

Z výpočtu p je patrné, že $p = 0,075881$ je větší než 0,05. Na základě tohoto výsledku přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H3 se nepotvrdila.

H₀: Mezi dívkami pocházejícími z rodin a dívkami pocházejícími z dětského domova není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost.

H_{4A}: Dívky pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než dívky pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 31: Sebepojetí dívek dle místa, odkud respondenti pochází:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	dívky rodina	dívky DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
Sebepojetí	809,5	568,5	190,5	2,692267	0,007101	2,695087	0,007041	25	27	0,006361

Z výpočtu p je patrné, že $p = 0,007101$ je menší než 0,05. Na základě toho zamítáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi dívkami pocházejícími z rodin a dívkami pocházejícími z dětského domova není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost. Naopak přijímáme hypotézu alternativní, která předpokládá, že dívky pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než dívky pocházející z dětských domovů.

Platnost hypotézy H₄ se potvrdila.

H₀: Mezi chlapci pocházejícími z rodin a chlapci pocházejícími z dětského domova není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost.

H_{5A}: Chlapci pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než chlapci pocházející z dětských domovů.

Tabulka č. 32: Sebepojetí chlapců dle místa, odkud respondenti pochází:

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci rodina	chlapci DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
Sebepojetí	614,5	561,5	285,5	0,041275	0,967077	0,041344	0,967022	25	23	0,967389

Z výpočtu p vyplývá, že $p = 0,967077$ je větší než 0,05. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi chlapci pocházejícími z rodin a chlapci pocházejícími z dětského domova není v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost.

Platnost hypotézy H₅ se nepotvrdila.

III. Porovnání obou souborů – souhrnný komentář

Porovnáním obou souborů, tedy žáků pocházejících z rodin a žáků pocházejících z dětských domovů, jsme dospěli k několika zajímavým zjištěním. Jako statisticky významná se ukázala být souvislost mezi žáky z rodin a žáky z dětského domova v hodnocení pozitivity matky. Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů. Tento výsledek nás nepřekvapil, neboť odpovídá specifikům obou souborů. Zatímco u žáků z rodiny lze předpokládat ze strany rodiny plnění všech základních funkcí, které jsou důležité pro příznivý vývoj dítěte, u žáků z dětských domovů tyto funkce plněny nejsou. To je také důvod, proč byly tyto děti ze svých rodin odebrány a umístěny do dětských domovů. Zákonitě se pak musí tento fakt promítnout také do jejich hodnocení rodičů. V oblasti hodnocení pozitivity otce se mezi oběma skupinami žáků neprokázala statisticky významná souvislost. Otce tedy vnímají tito žáci přibližně stejně pozitivně.

Také v oblasti sebepojetí se mezi žáky pocházejícími z rodin a žáky pocházejícími z dětských domovů neprokázala statisticky významná souvislost. Zaměříme-li se však na stejnou problematiku z hlediska pohlaví, zjistíme významný rozdíl mezi dívkami. Dívky pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než dívky pocházející z dětských domovů. Stejně tak se liší v hodnocení pozitivity matky. Dívky z rodin hodnotí matku pozitivněji než dívky z dětských domovů. Domníváme se, že právě mezi oběma výsledky existuje spojitost. Jak již bylo zmíněno v předešlých komentářích, mezi 12.-16. rokem života dochází u dívek i u chlapců k sblížení s matkou, přičemž matka se stává velmi důležitou právě pro dívky. Matka dceru přijímá a zasvěcuje do ženského světa. Z děvčátka se stává žena a matka je tou nejvhodnější průvodkyní.²³⁴ Plní-li matka tuto roli dobře, lze se domnívat, že také období dospívání prožívá dívka snáze a lépe se vyrovnává se změnami, ke kterým v této době dochází. Pokud matka chybí, dívka se musí s problémy, které období dospívání přináší, vyrovnat sama. To se opět může odrazit na jejím sebepojetí. Jak již bylo zmíněno, dívky jsou v období adolescence více sebekritické a vykazují nižší sebehodnocení než chlapci. Změny vnímají citlivěji. Domníváme se, že právě podpora matky je v této době nesmírně důležitá.

Mezi chlapci pocházejícími z rodin a chlapci pocházejícími z dětských domovů se v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost neprokázala. Co je však zajímavé, výsledek sebedůvěry, s kterým zde sice nepracujeme, ale který jsme do testování zahrnuli,

²³⁴ TRAPKOVÁ, L.; CHVÁLA, V. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 112-113.

tuto statisticky významnou souvislost prokazuje. Chlapci pocházející z dětských domovů vykazují vyšší sebedůvěru než chlapci pocházející z rodin.

Tato diplomová práce se zabývá problematikou sebepojetí dospívajících žáků základních škol. Naším cílem bylo zjistit, analyzovat a popsat sebehodnocení a sebedůvěru dospívajících žáků. Dále vymezit vliv harmonické rodiny na sebepojetí dospívajícího žáka a porovnat některé aspekty sebepojetí u dětí vyrůstajících v rodině a v dětských domovech. Za nutné považujeme znovu upřesnit pojem „harmonická rodina“. Vzhledem k tomu, že se jedná o termín velmi široký, který zahrnuje více aspektů, jež není možné v této diplomové práci postihnout, upřesňujeme a nahrazujeme výraz „harmonická rodina“ výrazem „pozitivní rodina“. Rozumíme jí takovou rodinu, v níž převažuje pozitivní emoční vztah rodičů k dítěti.

Pro výzkumné šetření jsme zvolili výzkumný vzorek čítající 100 žáků základních škol. Polovinu tohoto vzorku tvořili žáci pocházející z rodin (50 respondentů), druhou polovinu (50 respondentů) žáci pocházející z dětských domovů. Všichni žáci, bez ohledu na to, odkud pocházejí (z rodiny nebo z dětského domova), navštěvují 9. ročník základní školy, je jim 14-15 let. Mezi respondenty byli zastoupeni jak chlapci, tak dívky.

K zpracování dat, která jsme získali dotazníkovým šetřením, jsme využili základních statistických postupů. Data byla zpracována do přehledných tabulek a grafů. Pro zjištění vztahu mezi jednotlivými proměnnými a následnou verifikaci hypotéz jsme opět využili možností statistiky. Použit byl Pearsonův korelační koeficient, který nám kvantifikuje míru lineární závislosti mezi proměnnými. V případě porovnání dvou skupin (žáků pocházejících z rodin a žáků pocházejících z dětských domovů) jsme použili U-test Manna a Whitneyho. Při tvorbě naší diplomové práce jsme vycházeli také z analýzy sekundárních zdrojů.

Z výsledků našeho šetření vyplývají mnohé informace a údaje, které jsme podrobně interpretovali v příslušných kapitolách diplomové práce. Některá důležitá zjištění bychom zde rádi zdůraznili.

U žáků pocházejících z rodin se jako statisticky významný ukázal být vliv pozitivního emočního přístupu matky na úroveň sebepojetí dítěte. Na základě dalšího statistického ověřování jsme nakonec významnou souvislost zjistili mezi pozitivitou matky, jejíž stenová hodnota se pohybovala mezi 3.-4. stenem a sebepojetím dítěte optimálním a vysokým. Lze se tak domnívat, že pozitivní emoční přístup matky hodnocený jako průměrný a optimální rozvíjí kladné sebepojetí dítěte.

Vztah mezi hostilním emočním přístupem matky a sebepojetím dítěte se nám pro nízký počet naměřených hodnot nepodařilo prokázat. Mezi emočním přístupem otce a sebepojetím dítěte se neprokázala statisticky významná souvislost.

Předpoklad, že většina žáků pocházejících z rodin, bude hodnotit emoční přístup svých rodičů jako pozitivní, se nám potvrdil. Staticky se nám nepodařilo potvrdit hypotézy, které se týkají rozdílného hodnocení positivity rodičů z hlediska pohlaví. Mezi dívkami a chlapci nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hodnocení positivity otce ani matky.

V oblasti sebepojetí bylo potvrzeno, že většina žáků pocházejících z rodin vykazuje optimální sebepojetí. Domněnka, že se vysoké sebepojetí prokáže spíše u chlapců než u dívek se nepotvrdila. Výsledek byl opačný. Vysoké sebepojetí vykazují spíše dívky než chlapci.

V případě žáků pocházejících z dětských domovů jsme dospěli k zajímavým výsledkům. Navzdory našim předpokladům o vlivu emočního přístupu matky na sebepojetí dítěte se mezi těmito proměnnými neprokázala statisticky významná souvislost. Naopak jako statisticky významná se prokázala souvislost mezi pozitivním přístupem otce a sebepojetím žáků pocházejících z dětských domovů. Nepodařilo se nám však prokázat, že by měl otcův pozitivní vztah k dítěti podílet na jeho optimálním sebepojetí, avšak ani na nízkém či vysokém. Otázkou tedy zůstává, v jakém směru otec na sebepojetí žáků působí.

Předpoklad, že většina žáků pocházejících z dětských domovů bude hodnotit emoční přístup svých rodičů jako pozitivní, se nám potvrdil. Jako statisticky významný se pak prokázal rozdílný pohled obou pohlaví na pozitivitu otce. Chlapci hodnotí otce pozitivněji než dívky.

V oblasti sebepojetí bylo potvrzeno, že většina žáků pocházejících z dětských domovů vykazuje optimální sebepojetí. Také domněnka, že se vysoké sebepojetí prokáže spíše u chlapců než u dívek se potvrdila. Ačkoli je mezi chlapci a dívkami patrný rozdíl v oblasti vysokého sebepojetí, v celkovém sebepojetí mezi nimi nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Porovnáním obou souborů jsme zjistili statisticky významnou souvislost mezi žáky z rodin a žáky z dětského domova v hodnocení positivity matky. Žáci pocházející z rodin hodnotí emoční přístup své matky pozitivněji než žáci pocházející z dětských domovů. V hodnocení positivity otce se mezi oběma skupinami žáků statisticky významná souvislost neprokázala. Otce tedy vnímají tito žáci přibližně stejně pozitivně.

Také v oblasti sebepojetí se mezi žáky neprokázala statisticky významná souvislost. Zaměříme-li se však na stejnou problematiku z hlediska pohlaví, zjistíme významný rozdíl mezi dívkami. Dívky pocházející z rodin vykazují vyšší sebepojetí než dívky z dětských domovů. Stejně tak se liší v hodnocení positivity matky. Dívky z rodin hodnotí matku pozitivněji než dívky z dětských domovů.

Mezi chlapci pocházejícími z rodin a chlapci pocházejícími z dětských domovů se v oblasti sebepojetí statisticky významná souvislost neprokázala. Co je však zajímavé, výsledek sebedůvěry, s kterým zde sice nepracujeme, ale který jsme do testování zahrnuli, tuto statisticky významnou souvislost prokázal. Chlapci pocházející z dětských domovů vykazují vyšší sebedůvěru než chlapci pocházející z rodin.

Jak z výše uvedeného vyplývá, některé předpoklady se podařilo potvrdit, jiné byly naopak vyvráceny. Touto diplomovou prací jsme se pokusili prokázat vliv emočního vztahu rodičů na sebepojetí dítěte. To se nám na obecné rovině skutečně podařilo, a to v oblasti positivity. V případě hostilního emočního přístupu rodičů jsme pro nízký počet naměřených hodnot nemohli naše předpoklady ověřit. Otázkou tedy stále zůstává, do jaké míry působí hostilní emoční přístup rodičů na sebepojetí dítěte. O tom, že vztah mezi těmito proměnnými existuje, svědčí poznatky autorů, kteří se již podobnou problematikou zabývali. Do budoucna by tedy nebylo marné ve výzkumu pokračovat a hypotézy testovat na větším souboru respondentů. I přes to, že se nám nepodařilo mnohé předpoklady potvrdit, domníváme se, že výsledky, ke kterým jsme v této diplomové práci dospěli, mají svou výpovědní hodnotu.

Dospívání považujeme za jedno z nejvýznamnějších období v životě člověka. V jeho průběhu dochází k řadě změn. Všechny tyto změny pak na jedince různě působí, podílejí se na proměně jeho osobnosti. V souvislosti se změnou osobnosti a identity se mění také sebepojetí dospívajícího, jeho představa o sobě samém. Jedinec se musí s rozsáhlou změnou, ke které u něho dochází, nejprve vyrovnat. Na emoční úrovni jde především o to, aby přijal sebe sama v nové podobě, která však ještě není stálá, nadále se vyvíjí. To vše vyvolává běžně u dospívajících pocity nejistoty a nespokojenosti. Přijetí sebe sama v této fázi života tak není vůbec jednoduché. Určitou dobu trvá, než dojde k dosažení stabilního pocitu vlastní identity. Je to skutečně období hledání. Dospívající hledá odpovědi na otázky: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji. I když se v této době dospívající pokouší od rodiny osamostatnit, rodina hraje v jeho životě stále důležitou roli.

Domníváme se, že tato diplomová práce přináší řadu poznatků v oblasti problematiky sebepojetí dospívajících žáků základních škol. Ukazuje se, že rodina má nezastupitelné místo v životě dítěte. Potřeba pocitu bezpečí a dobrého rodinného zázemí je pro dítě velmi důležitá, a to jak v jeho útlém věku, tak v době dospívání. Zdravě fungující rodina příznivě ovlivňuje vývoj svých dětí. Bohužel, ve školní praxi se nesetkáváme jen s dětmi z dobře fungujících rodin. Často pedagog pracuje s žáky, kteří nemají to štěstí vyrůstat v láskyplné rodině, plné harmonie a pocitu bezpečí. Tato skutečnost se pak promítá do jejich chování, sebepojetí a zároveň může ovlivnit školní výkon. Žáci trpí často pocity méněcennosti, nespokojenosti, ve škole nemusí patřit vždy mezi úspěšné. Přitom se mnohdy jedná o děti nadané a schopné.

Každé dítě potřebuje zažít pocit úspěchu, k tomu je však nutná podpora druhých. Nezastupitelnou roli zde hraje právě rodina. Pokud rodina v tomto ohledu selhává, je nutné, aby ji někdo nahradil. Takovým člověkem se může stát například pedagog. Učitel s dětmi tráví ve škole mnoho času, čímž se výrazně (vedle rodiny) podílí na formování osobnosti dítěte. Práce s žákem by proto neměla být založena pouze na mechanickém předávání poznatků a vědomostí. Učitel by měl také žáka motivovat a povzbuzovat k lepším výsledkům. Důležitý je trpělivý a individuální přístup k dítěti, zejména pochopení jeho odlišností. Dobrý učitel by měl být schopen rozpoznat z chování a projevů dítěte signály, které napovídají, že bude zapotřebí jeho pomoci. V mnohých případech se právě pedagog stává tím, kdo dítěti ukazuje správný směr, ovlivňuje jeho další rozhodnutí, která se týkají například volby budoucího povolání či studia. Podílí se tak na formování žákovy identity a zásadně ovlivňuje jeho další životní směřování. Ne náhodou se stává, že mnozí z nás dodnes s úctou vzpomínají na svého učitele, který jako první objevil naše nadání a ovlivnil významným způsobem naši budoucnost.

Ve školní praxi by měl být učitel vnímavý nejen ke školním výsledkům žáka, ale také k nápadným projevům v jeho chování, měl by si všímat jeho sociálního zázemí a dalších skutečností, které by mohly svědčit o tom, že žák vyžaduje speciální přístup a pomoc učitele.

- BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- DUBY, G. *Rytíř, žena a kněz: manželství ve Francii v době feudalismu*. 1. vyd. Praha: Garamond, 2003. 240 s. ISBN 80-86379-44-2.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 583 s. ISBN 80-7178-820-1.
- HOLUB, M. *Zákon o rodině*. 1. vyd. Praha: Linde, 1992. 415 s. ISBN 80-901210-5-5.
- HOLUB, M.; NOVÁ, H. *Zákon o rodině a předpisy související*. 4. vyd. Praha: Linde, 2000. 717 s. ISBN 80-7201-209-6.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANOUSEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 135 s.

- JANÁČEK, J. *Ženy české renesance*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1976. 255 s.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2.
- KOVAŘÍK, J.; ŠMOLKA, P. *Současná rodina*. Praha: Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 1996. 71 s.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9.
- KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KRAUS, Bl.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk - prostředí - výchova : k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. 80-7315-004-2.
- KRAUS, Bl. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LENDEROVÁ, M. *K hříchu i k modlitbě*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. 300 s. ISBN 80-204-0737-5.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. 124 s. ISBN 80-901424-7-8.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
- MATĚJČEK, Z.; ŘÍČAN, P. *Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty, 1983.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty, 1987.
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X.
- PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 364 s. ISBN 978-80-7372-291-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1972. 325 s.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie: vybraná témata*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3.

TRAPKOVÁ, L.; CHVÁLA, V. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 224 s. ISBN 80-7178-889-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

VOCILKA, M. *Dětské domovy v České republice*. 1. vyd. Praha: AULA, 1999. 268 s. ISBN 80-902667-6-2.

VOJTOVÁ, V. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí nebo chování. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 234 s. ISBN 978-80-7414-096-9.

Internetové zdroje

ČSÚ. *Život žen a mužů z pohledu SLDB 2001. Typy rodinných domácností* [online]. 1.2. 2005 [cit. 2010-11-21].
<[http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0040D69D/\\$File/111004a11.pdf](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0040D69D/$File/111004a11.pdf)>.

ČSÚ. *Život žen a mužů z pohledu SLDB 2001. Domácnost jednotlivců* [online]. 1.2. 2005 [cit. 2010-11-21].
<[http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0041CF66/\\$File/111004a12.pdf](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/t/9A0041CF66/$File/111004a12.pdf)>.

TOMÁŠEK, Marcel. *Konec tradiční rodiny? Od tradiční rodiny k singles a zpět k jiným vztahům* [online]. 31.10. 2007 [cit. 2010-11-21].
<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=290&lst=120>>.

ČSÚ. *Rekordně málo sňatků. Pohyb obyvatelstva – rok 2009* [online]. 15.3. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby031510.doc>>.

ČSÚ. *Počet obyvatel se zvýšil. Pohyb obyvatelstva – 1.pololetí 2010* [online]. 13.9. 2010 [cit. 2010-11-21]. <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby091310.doc>>.

ŠŤASTNÁ, Anna. *Rozvodovost* [online]. 20.4. 1982 [cit. 2010-11-21].
<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=246&lst=119>>.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 1.9. 2007 [cit. 2010-12-10].
<http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rodina napříč historií

Příloha č. 2: ADOR – Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty

Příloha č. 3: SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

Příloha č. 4: Dotazník zaměřený na hodnotovou orientaci

Příloha č. 5: Tabulka poskytující přehled o hrubých skórech

Příloha č. 6: Vyhodnocení emočního přístupu rodičů a úrovně sebepojetí žáků

Příloha č. 7a: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – emoční přístup rodičů

Příloha č. 7b: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – úroveň sebepojetí žáků

Příloha č. 8a: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – emoční přístup rodičů

Příloha č. 8b: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – úroveň sebepojetí žáků

Příloha č. 9: Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu korelace

Příloha č. 10: Výsledky získané U-testem Manna a Whitneyho

Příloha č. 11: Dodatečné vyhodnocení hypotéz týkajících se emočního přístupu otce
a sebepojetí dítěte

Příloha č. 12: Dodatečné vyhodnocení hypotéz týkajících se emočního přístupu matky
a sebepojetí dítěte

Příloha č. 1: Rodina napříč historií

- Rodina v pravěku

Předpokládá se, že již v mladší době kamenné můžeme hovořit o rodině. O jejím vývoji nás informují zejména výsledky archeologických výzkumů, které jsou jediným možným zdrojem poznatků o společnosti této doby. Lidé zřejmě žili „ve volném skupinovém sdružení, ve kterém docházelo k nahodilému pohlavnímu styku, společně se pečovalo o potomstvo, o obranu a výživu.“²³⁵ Byli to lovci a sběrači. Vědci se domnívají, že mohlo jít o uspořádání klanové. Takové klany pak sdílely stejný náboženský kult, obývaly společný prostor, řídily se určitými pravidly v oblasti sňatkové.²³⁶

O rodovém zřízení můžeme hovořit zřejmě později. Rod zajišťoval výchovu, tvořily jej osoby pokrevně příbuzné, existovaly zde trvalejší vztahy, které byly převážně sexuální.²³⁷ Významné postavení zastávala v rámci rodiny matka. Hovoříme o tzv. matriarchátu. Žena byla vnímána jako symbol plodnosti, o čemž svědčí archeologické nálezy sošek žen, zpodobňujících ženu jako matku. Tyto sošky jsou známy jako tzv. Venuše, v českém prostředí patří mezi nejznámější nález v Dolních Věstonicích.

Matriarchát ustupuje do pozadí v době, kdy lidé v důsledku lepších klimatických změn opouštějí původní sběr plodin a lov zvěře a usazují se na jednom místě. Začínají se věnovat kultivaci půdy a pěstování plodin. Lov nahrazuje chov zvířat. Hovoříme o tzv. neolitické revoluci, která proběhla nejspíše kolem roku 8000 př.n.l. V důsledku této velké změny se také mění postavení ženy a muže. Výsadní postavení ve společnosti nyní získávají muži, neboť jsou to právě oni, kdo zastane namáhavou práci, zajistí obranu rodu. Tak se matriarchální společnost mění ve společnost patriarchální.²³⁸

- Antická otrokářská společnost

„V rané otrokářské společnosti se patriarchální rodina upevňuje jako právní instituce, která je zakotvena v právních normách, což je považováno za důsledek vzniku státu.

²³⁵ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 320.

²³⁶ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 14-21.

²³⁷ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 320.

²³⁸ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 15.

Manželství je podle římského práva možné jen mezi plnoprávními a dospělými občany. Hlavním účelem manželství bylo narození legitimních potomků. Manželství se vyznačovalo mravní vážností, která však upadala s rozkladem římské společnosti.²³⁹

Rodina se do krize dostala již v době krize římské republiky, úpadek rodiny pokračuje také v době císařství. Mění se postavení žen ve společnosti, je jim dovoleno pracovat, ženy pronikají do veřejného života. Můžeme hovořit o počátcích ženské emancipace. Postupně zanikají staré formy manželství, klesá porodnost a rozmáhá se prostituce či rozvodovost.²⁴⁰

- Středověká rodina

Pojetí rodiny ve středověku bylo silně ovlivněno náboženským přesvědčením, neboť křesťanství ovlivňovalo většinu evropského prostoru. Rodina a manželství se tak ocitají pod přísným dohledem církve. Manželství bylo ve středověku chápáno jako posvátné a nerozlučitelné, rozvod byl prakticky nemožný. Výsadní postavení v rodině náleželo muži. Žena mu měla být podřízena, on jí měl vládnout. Muž měl však ženu také milovat a ona jeho ctít.

Pravdou však je, že v prvních stoletích všichni představitelé latinské církve manželství zavrhovali jako něco odporného, až později dojde k jeho sakralizaci a manželství se stane jednou ze sedmi svátostí římskokatolické církve.

Podle mnoha církevních otců byla každá soulož prokletá. Církev vyzývala ke zdrženlivosti, přičemž platily nejružnější zákazy:

Manželé se mají od sebe držet dál o nocích před nedělemi a svátky, kvůli pokání i před středami a pátky, během všech tří 40 denních půstů (Velikonocemi, svátkem sv. Kříže, Vánocemi)... Muž se ženy nesmí dotknout během menstruace, 3 měsíce před porodem a 40 dní poté. Má být zachována čistota 3 noci po svatbě, nejideálnější však je se rozhodnout ke zdrženlivosti.²⁴¹

Až kolem 8. století se situace pozvolna mění a odpor k manželství polevuje, platí však jeho závazný výklad, který směřuje k monogamii, exogamii (v podstatě zákaz incestu) a potlačení rozkoše. Všichni mají vědět, že manželství přichází od Boha. Má se uzavírat

²³⁹ ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 321.

²⁴⁰ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 17-18.

²⁴¹ DUBY, G. *Rytíř, žena a kněz: Manželství ve Francii v době feudalismu*. Praha: Garamond, 2003, s. 25.

z touhy po potomstvu, ne smilstvu. Jediným přípustným cílem sexuálního styku je tedy plození dětí, nikoli potěšení.

Kromě křesťanství podobu rodiny ovlivňovaly i další skutečnosti. Mezi ně patřil například zemědělský charakter středověké společnosti, většina obyvatel tehdy žila na venkově. Jejich přežití záviselo na přírodních podmínkách a na kvalitě úrody. Pokud byla úroda špatná, přišel hladomor. Středověký člověk byl také neustále vystaven nebezpečí, ať se jednalo o mor nebo pustošivé nájezdy nepřátelských vojsk. Přidáme-li k tomu nedostatek hygieny, chudobu a nekvalitní stravu, je celkem pochopitelné, že se lidé v této době nedoživali vysokého věku. Pro rodinu byla zásadní zejména vysoká dětská úmrtnost a také úmrtnost matek při porodu. Také samotné chápání dětství se ve středověku značně lišilo. Za dítě byl člověk pokládán jen do osmi let, pak se stával dospělým. Děti takto brzy opouštěly svou rodinu, zejména, pokud odešly do učení. Rodina se v této době stává nejen jednotkou společenskou, ale také výrobní a výchovnou.²⁴²

- Raně novověká rodina

Přechod od středověku k novověku nelze přesně vymezit konkrétním datem či událostí, stává se výsledkem plynulého vývoje společnosti. Velmi často se za jakýsi mezník považuje rok 1492, kdy Kryštof Kolumbus, při své cestě do Indie západním směrem, zcela náhodou objevil nový kontinent. Právě zámořskými objevy a nástupem renesance, nové životní filozofie, se mnohé začíná měnit. Podstata a velikost těchto změn spočívá v narušení krunyře středověkého myšlení. Objevuje se touha po vědění, objevování, středem pozornosti již není pouze Bůh, ale člověk, jeho schopnosti a rozum. Bůh a víra hrají stále důležitou roli v životě renesančního člověka, vzniká však zcela nová forma zbožnosti.

Ženská otázka je však stále chápána „pouze v souvislosti s morálním kodexem a manželstvím. Sňatkem dospíval život ženy k společenskému i lidskému zenitu. Vdaná žena se povznášela nad všechny ženy neprovdané, získávala nejširší příležitost, aby uplatnila své ambice a dokázala své schopnosti a ctnosti, ale při tom všem její společenský vzestup závisel na postavení manžela.“²⁴³

V průběhu 16.st. však dochází v životě ženy k jistým změnám. V rámci středních a šlechtických vrstev se ženy mohly věnovat některým povoláním, která pro ně byla tzv. vhodná. Vynikaly zejména jako obchodnice. Některé urozené dámy dokázaly obchodovat

²⁴² MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 20-21.

²⁴³ JANÁČEK, J. *Ženy české renesance*. Praha: Československý spisovatel, 1976, s. 9.

s židovskými kupci, často o těchto obchodech věděly více než jejich mužské protějšky. Muži tak od žen pouze nepožadovali, aby byly šetrné, ale také aby se uměly starat o rodinné jmění.²⁴⁴

Velké revoluce a zejména ta francouzská, která se odehrála koncem 18.století, měly velký vliv na proměnu rodiny a postavení ženy vůbec, mění se také pojetí manželství. To je dle francouzského zákoníku z r. 1790 prohlášeno za světskou občanskou smlouvu. V roce 1801 pak vychází Napoleonův zákoník, který prosazuje, v duchu revoluce, naprostou rovnost mezi občany, tudíž také právo na občanský sňatek pro všechny, bez ohledu na společenské postavení.²⁴⁵ Patrná je snaha o rovnoprávnost a zesvětštění společnosti, především pak obhajoba lidských práv a svobod.

- Rodina v 19. století

Dlouhé 19. století bylo silně ovlivněno událostmi ve Francii, které se odehrály na přelomu století. Velká francouzská revoluce byla sice poražena, avšak Napoleon, pochodující se svou armádou Evropou, stihl v mnoha zemích zasít myšlenky revoluce, občanské svobody a rovnosti. Celé 19. století se tak nese ve znamení několika revolučních vln po celé Evropě. Vývoj v jednotlivých zemích se však značně lišil. Zatímco Itálie, Německo či Francie bojovaly za svou svobodu či sjednocení, střední Evropa byla stále ovládána Habsburky. Ti, ačkoli byli stoupenci absolutismu a tradičních hodnot, nedokázali svou již značně oslabenou monarchii ubránit pronikání nových revolučních myšlenek. Změny tedy zasáhly také české země.

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, postavení ženy ve společnosti bylo po dlouhá staletí pevně vymezeno. Ve středověké a raně novověké společnosti měl každý své místo, což platilo i o vztahu mužů k ženám a naopak. Žena byla podřízena muži, plnila funkci matky a hospodyně, měla vůči společnosti jedinou povinnost, přivádět na svět nejprve poddané, později občany. Toto pojetí role ženy mělo kořeny hluboko v minulosti. Muži tvořili dějiny, muži jednali, válčili, uzavírali pakty a vládli. Muži také vlastnili monopol na vzdělání.²⁴⁶

Všeobecně lze říci, že až v 17.st. nastává určitá změna v názorech na postavení ženy ve společnosti a tím i na otázku vzdělávání. 19. století se již v tomto ohledu nese ve znamení velkého pokroku. Odstartovalo proměnu ženy – matky a hospodyně v ženu rovnoprávnou,

²⁴⁴ JANÁČEK, J. *Ženy české renesance*. Praha: Československý spisovatel, 1976, s. 70-71.

²⁴⁵ ŠULOVÁ, L. *Člověk v rodině*. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998, s. 322.

²⁴⁶ LENDEROVÁ, M. *K hříchu i k modlitbě*. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 6-7.

umělkyni, političku a vlastenku. Velký význam měla zejména Haaasnerova reforma z roku 1869. Školní povinná docházka byla prodloužena o 2 roky, vzniká obecná a měšťanská škola, založeno bylo také první dívčí gymnázium.²⁴⁷

Od 18. a 19. století se objevuje nová podoba manželství. Dochází k oddělení soukromého života od veřejného, k proměně vztahu mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi. Muž pracoval mimo domov, jeho úkolem bylo finančně rodinu zajistit. Naopak žena měla své místo doma, plnila úlohu matky a pečovatelky.²⁴⁸ I přes některé změny, které se v 19. století udály, stále hraje zbožnost spolu s církví významnou roli při výběru partnera. „Manželství představovalo jediný legální prostor, v němž mohl člověk uspokojovat své sexuální potřeby, a to jen za předpokladu, že se budou plodit další potomci. Smyslem a cílem manželství bylo mít děti. Smrt dítěte pak byla brána jako boží vůle.“²⁴⁹

V 19. století se mateřství stalo takřka svátostí, na ženy bezdětné se společnost dívala s despektem. Zatímco dívky byly v době sňatku většinou sexuálně nezkušené, u mužů byly tyto zkušenosti předpokládány. Sexualita byla do té doby zahalena tajemstvím. Souběžně však na přelomu století dochází k určité rehabilitaci v lékařské literatuře. Negativní postoj církve k sexualitě se však neměnil. Až na přelomu 19. a 20. století dochází ke společenským změnám, které vytvořily předpoklady pro kvalitativní změny ve vztazích mezi mužem a ženou.

V průběhu 18. a 19. st. se mění demografické chování obyvatel Evropy. Lidé se dožívají vyššího věku, klesá dětská úmrtnost. To má souvislost také s nástupem plánovaného rodičovství.²⁵⁰

Od poloviny 19. století přibývalo žen a ubývalo mužů. Neprovdané dívky se snažily najít si práci v níž by se uplatnily. Jakmile ženy začaly usilovat o ekonomickou nezávislost, o středoškolské vzdělání s maturitou nebo dokonce o univerzitu, bylo zle. Tolerována byla práce, která se blížila tomu, k čemu byla žena původně předurčena. Prvními ekonomicky nezávislými ženami byly pedagožky. Volání žen po samostatné profesi sílilo s ekonomickou a sociální strukturalizací společnosti.²⁵¹

²⁴⁷ LENDEROVÁ, M. *K hříchu i k modlitbě*. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 64.

²⁴⁸ Tamtéž, s. 71.

²⁴⁹ Tamtéž, s. 95.

²⁵⁰ Tamtéž, s. 106-109.

²⁵¹ Tamtéž, s. 251-256.

„Feminismus jako pojem v moderním slova smyslu přišel na svět již v březnu 1772, kdy vyšla v Paříži kniha abbého Antoina Léonarda Thomase. Práce chtěla dokázat, že ženy jsou v podstatě schopné všech mužských aktivit, pokud jim to společnost dovolí.“²⁵²

Jakkoli byly neúspěšné, nepřestaly ženy usilovat o větší uplatnění ve společnosti a vyrovnání se mužům. V Praze vznikají první ženské spolky, které mají většinou humanitární charakter, ženy bojují o možnost univerzitního vzdělání, snaží se získat volební právo a tím podíl na politice. Skutečným zlomem se však pro ženy stává až 1. světová válka, která potvrdila intelektuální i fyzickou rovnocennost obou pohlaví. Zatímco muži bojovali na frontě, byly to právě ženy, které je musely nahradit v běžném pracovním životě. Tím se žena definitivně vymanila z předsudků, které ji po celá staletí provázely.

- Rodina ve 20.století

Do vývoje české společnosti nepochybně zasáhly obě světové války. Tragické důsledky těchto válečných konfliktů jsou nám dobře známé. Jak se na vývoji rodiny podepsala 1. světová válka již bylo řečeno. Ženy začínají pracovat a stávají se tak živitelkami rodin. Tím nahrazují muže, který tak ztrácí své výsadní právo být hlavou rodiny. Také 2. světová válka patřila k těm nejhorším v dějinách lidstva a měla podobné důsledky jako ta předcházející. Avšak ani vývoj po roce 1945 svobodě příliš nepřál. Po převzetí monopolu moci komunisty v únoru 1948 nastává pro Československo dlouhé období nesvobody, demokracie a občanská společnost jsou udušeny. Je celkem nemožné, aby takový vývoj nepoznamenal rodinu a její podobu.

Rodina se dostává do kritické situace, a to zejména v 50. letech. Atmosféra strachu, která se společností šířila, persekuce a rozsáhlé politické procesy vedené s odpůrci režimu (tzv. monster procesy – jako příklad můžeme uvést případ Horáková a spol.), snaha státu o naprostou kontrolu společnosti. To vše mělo zákonitě také vliv na podobu tehdejší rodiny.

„Péče a výchova dětí se stávaly stále více záležitostí státu, který přebíral na svá bedra podstatnou část výchovy mladé generace. Již od mateřských školek bylo hlavním úkolem školy formovat „nového (kolektivního) socialistického člověka“, oproštěného od „buržoasních (individualistických) přežitků doby minulé.“²⁵³

²⁵² LENDEROVÁ, M. *K hříchu i k modlitbě*. Praha: Mladá fronta, 1999, s. 229.

²⁵³ KOVAŘÍK, J.; ŠMOLKA, P. *Současná rodina*. Praha: Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 1996, s. 3.

Prostřednictvím své sociální politiky se stát snažil, aby mladí lidé brzy zakládali rodinu. Československo tak patřilo mezi země s největší mírou sňatečnosti. Existovaly novomanželské půjčky, děti mohly bezplatně navštěvovat mateřské školy.

60. léta se nesou ve znamení uvolnění a liberalizace. Znovu ožívá občanská společnost, velké politické procesy známé z 50. let ustávají. Dochází k rozvoji kultury, rýsuje se zcela nové společenské ovzduší. Veřejně se hovoří o ožehavých problémech, zejména o politických procesech z 50. let. Důležitou roli v tomto ohledu hrají média. Konají se dokonce diskuse s mladými lidmi, vysílané v rozhlasu a televizi. Vrcholem těchto liberalizačních tendencí se stal rok 1968, v dubnu reformní komunisté přijímají tzv. Akční program KSČ, který počítá s řadou změn v rámci strany a její úlohy ve vedení státu.

Tento nadějný vývoj je však násilně narušen v srpnu 1968 vpádem vojsk Varšavské smlouvy do Československa. Situace v zemi se tak vrací před druhou polovinu 60. let. Občanská společnost opět zaniká a nastává období normalizace. Následují rozsáhlé čistky uvnitř KSČ, řada lidí odchází dobrovolně do emigrace (hovoříme o druhé emigrační vlně), jsou obnoveny persekuce a cenzura. Jako závazný výklad předešlých událostí je pak vydáno *Poučení z krizového vývoje*, které období liberalizace označuje za kontrarevoluci.

Oprávněně jsou pak normalizační léta označována jako šedá léta. Nesou se ve znamení totální demoralizace a ztráty hodnot. Tato doba je známá vysokou porodností, na svět přichází generace tzv. Husákových dětí. Tržní mechanismus nefunguje, na pultech obchodů se objevuje mnohdy pouze jeden druh zboží. Kvete „šedá ekonomika“, klesá pracovní morálka. Lidé se obrací více do svého soukromí a rodina se opět stává prostředím jediné možné seberealizace.

Je celkem nemožné, aby takový vývoj nepoznamenal rodinu a její podobu. V porovnání s ostatními evropskými státy „patřilo Československo mezi země s nejnižším věkem vstupu do manželství. Pro mnohé bylo manželství a rodičovství jedinou smysluplnou „kariérou“, pro kterou se mohli svobodně rozhodnout.“²⁵⁴

Mění se také rozdělení rolí v rodinách. O tradičním pojetí role muže a ženy již toho bylo řečeno poměrně dost. Jak uvádějí autoři Kovařík a Šmolka, tento tradiční model role muže a ženy se nyní začal rozpadat: „Rozpadlo se tradiční dělení rolí na živitele rodiny a „ochránkyni tepla rodinného krbu“ i dělení prací a činností na tzv. mužské a ženské.“²⁵⁵

Ženy v mnohém muže předstihly.

²⁵⁴ KOVAŘÍK, J.; ŠMOLKA, P. *Současná rodina*. Praha: Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 1996, s. 9.

²⁵⁵ Tamtéž, s. 12.

Příloha č. 2: ADOR – Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty

T-102 (upravená verze)

ADOR Dotazník pro mládež

Jak děti dorůstají, rozumějí čím dál více svým rodičům a dovedou posoudit jejich výchovný postup. Předkládáme Vám zde řadu jednotlivých výchovných zásad, názorů a postojů, které rodiče při výchově dětí uplatňují. Posuďte, prosím, podle svých vlastních zkušeností, jak se tyto zásady vztahují na Vaše rodiče. Přečtěte si pozorně každý výrok a zakroužkujte tu odpověď, která má nejbližší k tomu, jak se k Vám Váš otec chová. Žádný výrok nevynechejte! Jestliže si myslíte, že výrok dobře vystihuje chování, postoj nebo výchovnou zásadu Vašeho otce dejte do kroužku 2. Jestliže si myslíte, že se na Vašeho otce výrok vztahuje jen částečně, dejte do kroužku 1. A jestliže se výrok podle Vašeho mínění a zkušenosti na Vašeho otce nevztahuje, dejte do kroužku 0.

Moje matka

	ANO	částečně	NE
1. Rozhodně chce, abych si vždycky přesně uvědomila, co smím a co nesmím	2	1	0
2. Mívá se mnou dost malou trpělivost	2	1	0
3. Když jdu ven, nechává mi na rozhodnutí, kdy se vrátím	2	1	0
4. Když mám někdy špatnou náladu, dovede mě uklidnit a potěšit	2	1	0
5. Pořád si někomu stěžuje na to co provádím	2	1	0
6. Za co mě jednou potrestá, to podruhé promine	2	1	0
7. Je rád, když děláme nějaké věci společně	2	1	0
8. Dovede se zlobit a rozčilovat pro každou maličkost, kterou provedu	2	1	0
9. Dovede mě potěšit a povzbudit, když je mi smutno	2	1	0
10. Trvá na tom, že všechny moje prohřešky musí být potrestány	2	1	0
11. Kdybych chtěla nechal by mě jít ven třeba každý večer	2	1	0
12. Má určitá pravidla, ale jednou je dodržuje a jindy ne	2	1	0
13. Vždycky s pochopením vyslechne moje nápady a názory	2	1	0
14. Dbá na to, aby vždycky dělala to, co je mi uloženo	2	1	0
15. Dovolí mi prakticky dělat všechno, co se mi líbí	2	1	0
16. Často mě za něco pochválí	2	1	0
17. Dovoluje mi pokud to jen jde, abych si sama zvolila, co chci dělat	2	1	0
18. Jednou mi něco snadno odpustí, jindy ne, Je dost těžké se v tom vyznat	2	1	0
19. Vždycky kontroluje, co dělám venku nebo ve škole	2	1	0
20. Když udělám něco nesprávného, dovede o tom mluvit pořád dokola	2	1	0
21. Vždy si pečlivě zjistí, zda mám vhodné kamarádky	2	1	0
22. Snadno mi vždycky odpustí, když někdy něco provedu	2	1	0
23. Dává pochvaly a tresty dost nedůsledně-někdy moc, někdy málo	2	1	0
24. Udělá si pro mě čas vždycky, když to potřebuji	2	1	0
25. Je dost možné, že mě v podstatě nenávidí	2	1	0
26. Prázdniny si smím napláňovat docela podle své vlastní vůle	2	1	0
27. Dovede jednou ublížit a podruhé být zase příjemný a uznalý	2	1	0
28. Často kontroluje, zda mám všechno uklizeno podle jeho pokynů	2	1	0
29. Cítím, že mnou pohrdá	2	1	0
30. Je hrozně těžké pořádně se vyznat v jeho přáních a pokynech	2	1	0

Celkem 30 otázek

ADOR
Dotazník pro mládež

Jak děti dorůstají, rozumějí čím dál více svým rodičům a dovedou posoudit jejich výchovný postup. Předkládáme Vám zde řadu jednotlivých výchovných zásad, názorů a postojů, které rodiče při výchově dětí uplatňují. Posuďte, prosím, podle svých vlastních zkušeností, jak se tyto zásady vztahují na Vaše rodiče. Přečtěte si pozorně každý výrok a zakroužkujte tu odpověď, která má nejblíže k tomu, jak se k Vám Váš otec chová. Žádný výrok nevynechejte! Jestliže si myslíte, že výrok dobře vystihuje chování, postoj nebo výchovnou zásadu Vašeho otce dejte do kroužku 2. Jestliže si myslíte, že se na Vašeho otce výrok vztahuje jen částečně, dejte do kroužku 1. A jestliže se výrok podle Vašeho mínění a zkušenosti na Vašeho otce nevztahuje, dejte do kroužku 0.

Můj otec	ANO	částečně	NE
1. Rozhodně chce, abych si vždycky přesně uvědomila, co smím a co nesmím	2	1	0
2. Mívá se mnou dost malou trpělivost	2	1	0
3. Když jdu ven, nechává mi na rozhodnutí, kdy se vrátím	2	1	0
4. Když mám někdy špatnou náladu, dovede mě uklidnit a potěšit	2	1	0
5. Pořád si někomu stěžuje na to co provádím	2	1	0
6. Za co mě jednou potrestá, to podruhé promine	2	1	0
7. Je rád, když děláme nějaké věci společně	2	1	0
8. Dovede se zlobit a rozčilovat pro každou maličkost, kterou provedu	2	1	0
9. Dovede mě potěšit a povzbudit, když je mi smutno	2	1	0
10. Trvá na tom, že všechny moje prohřešky musí být potrestány	2	1	0
11. Kdybych chtěla nechal by mě jít ven třeba každý večer	2	1	0
12. Má určitá pravidla, ale jednou je dodržuje a jindy ne	2	1	0
13. Vždycky s pochopením vyslechne moje nápady a názory	2	1	0
14. Dbá na to, aby vždycky dělala to, co je mi uloženo	2	1	0
15. Dovolí mi prakticky dělat všechno, co se mi líbí	2	1	0
16. Často mě za něco pochválí	2	1	0
17. Dovoluje mi pokud to jen jde, abych si sama zvolila, co chci dělat	2	1	0
18. Jednou mi něco snadno odpustí, jindy ne, Je dost těžké se v tom vyznat	2	1	0
19. Vždycky kontroluje, co dělám venku nebo ve škole	2	1	0
20. Když udělám něco nesprávného, dovede o tom mluvit pořád dokola	2	1	0
21. Vždy si pečlivě zjistí, zda mám vhodné kamarádky	2	1	0
22. Snadno mi vždycky odpustí, když někdy něco provedu	2	1	0
23. Dává pochvaly a tresty dost nedůsledně-někdy moc, někdy málo	2	1	0
24. Udělá si pro mě čas vždycky, když to potřebuji	2	1	0
25. Je dost možné, že mě v podstatě nenávidí	2	1	0
26. Prázdniny si smím napláňovat docela podle své vlastní vůle	2	1	0
27. Dovede jednou ublížit a podruhé být zase příjemný a uznalý	2	1	0
28. Často kontroluje, zda mám všechno uklizeno podle jeho pokynů	2	1	0
29. Cítím, že mnou pohrdá	2	1	0
30. Je hrozně těžké pořádně se vyznat v jeho přáních a pokynech	2	1	0

Celkem 30 otázek

Příloha č. 3: SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

T-216/čes.

TZ

SPAS – Testovací sešit

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk

matematika

pracovní výchova

výtvarná výchova

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **AND**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **AND** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1987

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Soudružka učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Příloha č. 4: Dotazník zaměřený na hodnotovou orientaci

Rozhodněte, do jaké míry s tvrzením souhlasíte. Tvrzení, které je Vám nejbližší, zakroužkujte. Neexistuje správná nebo špatná odpověď, odpovídejte tedy pravdivě.

Pravda je pro mě důležitá.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Prožitek lásky je pro mě důležitý.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Studium je pro mě důležité.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Úspěch je pro mě důležitý.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Vlastnit elegantní oblečení a obuv je pro mě důležité.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Zdraví je pro mě důležité.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Být užitečný společnosti je pro mě důležité.

zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------	-------------------	-------------------

Dobré rodinné vztahy jsou pro mě důležité.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Záliby a koníčky jsou pro mě důležité.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Oblíbenost je pro mě důležitá.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Peníze jsou pro mě důležité.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Být atraktivní je pro mě důležité.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Spravedlnost je pro mě důležitá.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Přátelství je pro mě důležité.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Práce je pro mě důležitá.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Úcta je pro mě důležitá.

zcela souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím vůbec nesouhlasím

Žít v přepychu je pro mě důležité.

zcela souhlasím

spíše souhlasím

spíše nesouhlasím

vůbec nesouhlasím

Pohodlí je pro mě důležité.

zcela souhlasím

spíše souhlasím

spíše nesouhlasím

vůbec nesouhlasím

Příloha č. 5: Tabulka poskytující přehled o hrubých skórech

žák	pohlaví	místo	M poz	M dir	O poz	O dir	sebed.	sebepoj.	IH	SE	P a Z	OA	MH	TH
1	1	1	3	7	3	2	3	25	9	10	11	11	10	11
2	1	1	8	1	7	2	3	20	11	13	12	9	10	11
3	1	1	7	7	3	4	4	24	14	14	14	11	12	11
4	1	1	2	1	5	0	3	24	14	13	14	13	12	13
5	1	1	3	2	5	4	2	15	14	14	13	13	10	12
6	1	1	11	-1	1	-1	4	29	12	14	11	15	15	15
7	1	1	-3	7			1	25	14	15	12	14	10	14
8	1	1	2	8	-1	6	3	26	14	14	13	13	8	12
9	1	1	6	-3	9	-5	5	29	13	14	11	13	13	14
10	1	1	1	-3	2	-3	3	33	13	15	12	12	8	13
11	1	1	5	0	6	-1	5	27	11	14	9	9	12	12
12	1	1	6	-2	10	-4	5	34	15	15	14	14	14	13
13	1	1	4	0			0	12	13	11	12	13	14	13
14	1	1			10	-3	3	17	15	15	14	14	13	13
15	1	1	9	2	6	3	7	32	15	15	13	13	9	13
16	1	1	0	-4	0	-3	6	31	13	15	13	13	11	13
17	1	1	-5	7	9	-6	0	9	15	14	13	12	8	10
18	1	1	4	1	-4	1	2	24	14	14	11	9	12	13
19	1	1	-3	8	11	-4	1	20	11	13	11	10	7	9
20	1	1	4	5	7	-5	7	31	12	13	15	13	9	13
21	1	1	11	-6	8	10	5	37	10	11	9	10	10	13
22	1	1	8	2	-3	9	5	29	11	12	11	14	12	13
23	1	1	10	4	5	0	1	17	15	15	11	10	7	11
24	1	1	11	2	12	1	2	24	15	14	14	10	6	13
25	1	1	1	-1	0	4	3	19	13	14	13	14	11	13
26	2	1	9	-3	-2	0	7	44	15	15	15	13	10	12
27	2	1	12	-2	12	-3	7	39	15	15	15	14	13	15
28	2	1	5	-1			4	36	14	15	15	9	11	12
29	2	1	10	-1	7	-3	6	41	12	15	13	10	9	14
30	2	1	10	0	0	4	2	19	14	15	11	13	14	14
31	2	1	-3	9			1	18	14	15	13	13	12	14
32	2	1	1	3	12	7	4	24	14	14	14	11	9	12
33	2	1	9	1	9	0	4	33	14	14	13	13	8	12
34	2	1	6	3	1	-5	1	27	14	15	9	11	4	14
35	2	1	1	-5	-1	-6	3	17	11	13	10	11	15	11
36	2	1	10	-2	4	-6	6	35	12	14	12	11	10	12
37	2	1	-5	4			2	30	14	12	11	12	8	11
38	2	1	9	0	2	-3	2	24	15	15	15	14	9	13
39	2	1	7	5	8	6	8	32	15	14	13	13	9	13
40	2	1	10	-3	0	-2	7	32	13	14	12	10	5	12
41	2	1	9	3	7	1	7	39	12	12	12	10	10	13
42	2	1	9	-3	-4	4	0	25	13	13	14	12	11	10
43	2	1	6	-4	6	-1	1	28	13	14	10	13	15	14
44	2	1	8	-1	12	-5	8	40	14	14	12	14	10	13
45	2	1	5	-5	6	-1	5	27	15	15	13	14	10	15
46	2	1	8	0	-3	2	5	21	14	15	15	14	8	14
47	2	1	10	2			2	24	11	13	10	10	5	13
48	2	1	7	4	-10	2	4	34	14	12	13	7	6	11
49	2	1	5	5	-3	-1	6	35	12	14	15	9	4	12
50	2	1	4	3	0	1	4	28	11	13	14	9	8	13

žák	pohlaví	místo	M poz	M dir	O poz	O dir	sebed.	sebepoj.	IH	SE	P a Z	OA	MH	TH
51	1	2	2	-1			0	8	14	14	15	14	10	13
52	1	2	1	1	3	0	5	23	14	15	15	15	13	15
53	1	2	8	8	11	6	5	44	15	15	15	15	11	15
54	1	2	5	4	6	4	5	24	14	15	14	14	13	13
55	1	2	8	5	11	4	4	21	13	14	15	12	15	11
56	1	2	3	5	-1	5	8	37	15	15	13	14	15	15
57	1	2	9	1	9	0	5	36	11	15	12	14	10	13
58	1	2	3	3	10	2	6	23	15	15	15	13	14	12
59	1	2	7	5	5	3	4	14	14	15	15	13	9	13
60	1	2	5	7	9	6	2	15	13	15	13	12	9	12
61	1	2	8	-1	0	0	8	34	14	14	15	13	9	8
62	1	2	4	-2	1	4	6	16	14	15	15	14	13	15
63	1	2	4	6	12	4	8	44	15	15	14	12	9	9
64	1	2	7	4	12	4	8	43	15	15	14	11	9	9
65	1	2	1	0	1	-2	7	41	14	14	14	15	13	13
66	1	2	9	4	2	-2	7	27	15	15	15	15	14	14
67	1	2	1	2	-5	-6	2	16	15	15	15	14	12	14
68	1	2	3	-3	10	4	5	31	15	14	14	10	12	9
69	1	2	5	6	4	7	4	19	15	15	15	15	9	13
70	1	2	3	0	8	0	5	24	14	15	13	14	13	11
71	1	2	10	1			5	16	15	15	15	14	12	14
72	1	2			-7	4	5	25	15	15	15	14	14	15
73	1	2	4	-8	2	5	2	14	14	15	14	13	13	14
74	2	2	-7	4	-5	-1	3	32	15	15	12	13	10	13
75	2	2	-1	-7	7	1	7	34	14	15	15	12	14	15
76	2	2	-4	-2	-8	1	1	8	13	13	10	12	12	14
77	2	2	10	7	1	10	1	15	14	15	12	13	13	14
78	2	2	5	2	-5	-10	3	20	14	15	14	12	13	13
79	2	2	-1	-6	-7	-8	0	1	9	14	6	11	13	13
80	2	2	-6	-9	0	-4	0	4	10	14	8	10	13	13
81	2	2	-2	-5	-8	-3	0	21	15	14	14	15	14	14
82	2	2	-4	-1	5	1	5	23	15	13	15	15	11	15
83	2	2	2	1	-1	-5	4	27	13	15	15	13	10	14
84	2	2	0	2	-4	1	1	14	15	14	14	14	13	13
85	2	2	10	2	8	-4	5	20	12	14	14	11	10	11
86	2	2	-5	3	-10	8	5	29	12	11	13	13	10	13
87	2	2	7	5	4	-2	4	22	15	11	15	13	11	12
88	2	2	3	5	9	2	2	22	14	9	12	13	9	9
89	2	2	-3	-4	-5	0	7	30	13	12	15	14	9	14
90	2	2	11	-4	11	-4	5	27	15	15	13	13	14	13
91	2	2	6	-9	3	-5	4	29	15	15	12	10	10	14
92	2	2	-5	-1	8	-5	5	24	14	13	14	13	13	14
93	2	2	10	-1	9	-2	7	31	15	15	13	13	12	13
94	2	2	12	-2	11	0	2	18	13	15	14	13	12	13
95	2	2	11	1			5	32	11	15	10	11	8	12
96	2	2	1	2	3	1	7	25	15	14	13	13	10	13
97	2	2	7	-5	9	-1	8	25	12	10	9	12	10	12
98	2	2	3	1	-1	3	6	26	14	12	11	14	11	12
99	2	2	-3	3	1	4	5	24	13	15	14	13	12	11
100	2	2	5	1	-2	5	7	12	12	13	15	11	11	13

Příloha č. 6: Vyhodnocení emočního přístupu rodičů a úrovně sebepojetí žáků

žák	pohlaví	místo	M poz/hos	O poz/hos	M sten	O sten	seb.celk.sk.	seb. sten	emoč. př. M	emoč. př. O	sebeпоjetí
1	1	1	3	3	3	3	25	6	pozitivní	pozitivní	optimální
2	1	1	8	7	4	4	20	5	pozitivní	pozitivní	optimální
3	1	1	7	3	4	3	24	6	pozitivní	pozitivní	optimální
4	1	1	2	5	3	4	24	6	pozitivní	pozitivní	optimální
5	1	1	3	5	3	4	15	4	pozitivní	pozitivní	optimální
6	1	1	11	1	5	3	29	6	pozitivní	pozitivní	optimální
7	1	1	-3		2		25	6	hostilní		optimální
8	1	1	2	-1	3	3	26	6	pozitivní	pozitivní	optimální
9	1	1	6	9	4	5	29	6	pozitivní	pozitivní	optimální
10	1	1	1	2	3	3	33	7	pozitivní	pozitivní	optimální
11	1	1	5	6	3	4	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
12	1	1	6	10	4	5	34	7	pozitivní	pozitivní	optimální
13	1	1	4		3		12	3	pozitivní		nízké
14	1	1		10		5	17	4		pozitivní	optimální
15	1	1	9	6	4	4	32	7	pozitivní	pozitivní	optimální
16	1	1	0	0	3	3	31	7	pozitivní	pozitivní	optimální
17	1	1	-5	9	2	5	9	2	hostilní	pozitivní	nízké
18	1	1	4	-4	3	2	24	6	pozitivní	hostilní	optimální
19	1	1	-3	11	2	5	20	5	hostilní	pozitivní	optimální
20	1	1	4	7	3	4	31	7	pozitivní	pozitivní	optimální
21	1	1	11	8	5	4	37	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
22	1	1	8	-3	4	2	29	6	pozitivní	hostilní	optimální
23	1	1	10	5	5	4	17	4	pozitivní	pozitivní	optimální
24	1	1	11	12	5	5	24	6	pozitivní	pozitivní	optimální
25	1	1	1	0	3	3	19	5	pozitivní	pozitivní	optimální
26	2	1	9	-2	4	3	44	10	pozitivní	pozitivní	vysoké
27	2	1	12	12	5	5	39	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
28	2	1	5		3		36	7	pozitivní		optimální
29	2	1	10	7	5	4	41	9	pozitivní	pozitivní	vysoké
30	2	1	10	0	5	3	19	4	pozitivní	pozitivní	optimální
31	2	1	-3		2		18	4	hostilní		optimální
32	2	1	1	12	3	5	24	5	pozitivní	pozitivní	optimální
33	2	1	9	9	4	4	33	6	pozitivní	pozitivní	optimální
34	2	1	6	1	3	3	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
35	2	1	1	-1	3	3	17	3	pozitivní	pozitivní	nízké
36	2	1	10	4	5	3	35	7	pozitivní	pozitivní	optimální
37	2	1	-5		2		30	6	hostilní		optimální
38	2	1	9	2	4	3	24	5	pozitivní	pozitivní	optimální
39	2	1	7	8	4	4	32	6	pozitivní	pozitivní	optimální
40	2	1	10	0	5	3	32	6	pozitivní	pozitivní	optimální
41	2	1	9	7	4	4	39	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
42	2	1	9	-4	4	2	25	5	pozitivní	hostilní	optimální
43	2	1	6	6	3	4	28	6	pozitivní	pozitivní	optimální
44	2	1	8	12	4	5	40	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
45	2	1	5	6	3	4	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
46	2	1	8	-3	4	2	21	4	pozitivní	hostilní	optimální
47	2	1	10		5		24	5	pozitivní		optimální
48	2	1	7	-10	4	2	34	7	pozitivní	hostilní	optimální
49	2	1	5	-3	3	2	35	7	pozitivní	hostilní	optimální
50	2	1	4	0	3	3	28	6	pozitivní	pozitivní	optimální

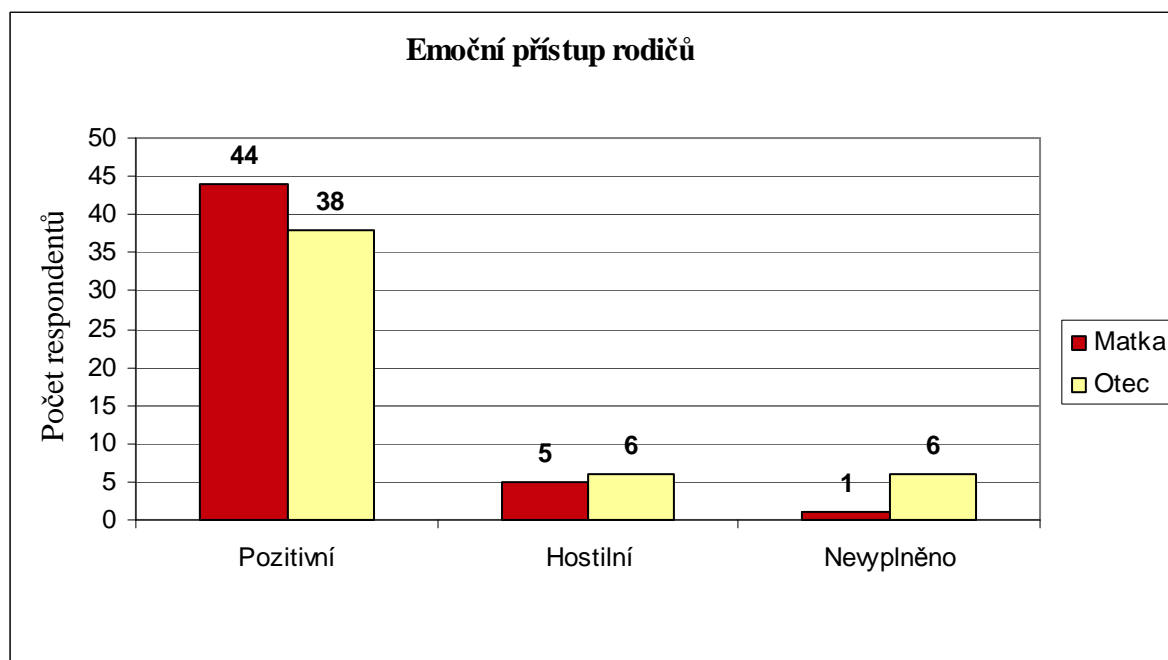
žák	pohlaví	místo	M poz/hos	O poz/hos	M sten	O sten	seb.celk.sk.	seb. sten	emoč. př. M	emoč. př. O	sebepojetí
51	1	2	2		3		8	2	pozitivní		nízké
52	1	2	1	3	3	3	23	5	pozitivní	pozitivní	optimální
53	1	2	8	11	4	5	44	10	pozitivní	pozitivní	vysoké
54	1	2	5	6	3	4	24	6	pozitivní	pozitivní	optimální
55	1	2	8	11	4	5	21	5	pozitivní	pozitivní	optimální
56	1	2	3	-1	3	3	37	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
57	1	2	9	9	4	5	36	8	pozitivní	pozitivní	vysoké
58	1	2	3	10	3	5	23	5	pozitivní	pozitivní	optimální
59	1	2	7	5	4	4	14	4	pozitivní	pozitivní	optimální
60	1	2	5	9	3	5	15	4	pozitivní	pozitivní	optimální
61	1	2	8	0	4	3	34	7	pozitivní	pozitivní	optimální
62	1	2	4	1	3	3	16	4	pozitivní	pozitivní	optimální
63	1	2	4	12	3	5	44	10	pozitivní	pozitivní	vysoké
64	1	2	7	12	4	5	43	10	pozitivní	pozitivní	vysoké
65	1	2	1	1	3	3	41	9	pozitivní	pozitivní	vysoké
66	1	2	9	2	4	3	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
67	1	2	1	-5	3	2	16	4	pozitivní	hostilní	optimální
68	1	2	3	10	3	5	31	7	pozitivní	pozitivní	optimální
69	1	2	5	4	3	3	19	5	pozitivní	pozitivní	optimální
70	1	2	3	8	3	4	24	6	pozitivní	pozitivní	optimální
71	1	2	10		5		16	4	pozitivní		optimální
72	1	2		-7		2	25	6		hostilní	optimální
73	1	2	4	2	3	3	14	4	pozitivní	pozitivní	optimální
74	2	2	-7	-5	2	2	32	6	hostilní	hostilní	optimální
75	2	2	-1	7	2	4	34	7	hostilní	pozitivní	optimální
76	2	2	-4	-8	2	2	8	1	hostilní	hostilní	nízké
77	2	2	10	1	5	3	15	3	pozitivní	pozitivní	nízké
78	2	2	5	-5	3	2	20	4	pozitivní	hostilní	optimální
79	2	2	-1	-7	2	2	1	1	hostilní	hostilní	nízké
80	2	2	-6	0	2	3	4	1	hostilní	pozitivní	nízké
81	2	2	-2	-8	2	2	21	4	hostilní	hostilní	optimální
82	2	2	-4	5	2	4	23	5	hostilní	pozitivní	optimální
83	2	2	2	-1	3	3	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
84	2	2	0	-4	2	2	14	3	hostilní	hostilní	nízké
85	2	2	10	8	5	4	20	4	pozitivní	pozitivní	optimální
86	2	2	-5	-10	2	2	29	6	hostilní	hostilní	optimální
87	2	2	7	4	4	3	22	4	pozitivní	pozitivní	optimální
88	2	2	3	9	3	4	22	4	pozitivní	pozitivní	optimální
89	2	2	-3	-5	2	2	30	6	hostilní	hostilní	optimální
90	2	2	11	11	5	5	27	6	pozitivní	pozitivní	optimální
91	2	2	6	3	3	3	29	6	pozitivní	pozitivní	optimální
92	2	2	-5	8	2	4	24	5	hostilní	pozitivní	optimální
93	2	2	10	9	5	4	31	6	pozitivní	pozitivní	optimální
94	2	2	12	11	5	5	18	4	pozitivní	pozitivní	optimální
95	2	2	11		5		32	6	pozitivní		optimální
96	2	2	1	3	3	3	25	5	pozitivní	pozitivní	optimální
97	2	2	7	9	4	4	25	5	pozitivní	pozitivní	optimální
98	2	2	3	-1	3	3	26	5	pozitivní	pozitivní	optimální
99	2	2	-3	1	2	3	24	5	hostilní	pozitivní	optimální
100	2	2	-4	-2	2	3	12	3	hostilní	pozitivní	nízké

Příloha č. 7a: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – emoční přístup rodičů

Tabulka č. 1: Hodnocení emočního přístupu rodičů:

Emoční přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	44	88%	38	76%
Hostilní	5	10%	6	12%
Nevyplněno	1	2%	6	12%
Celkem	50	100%	50	100%

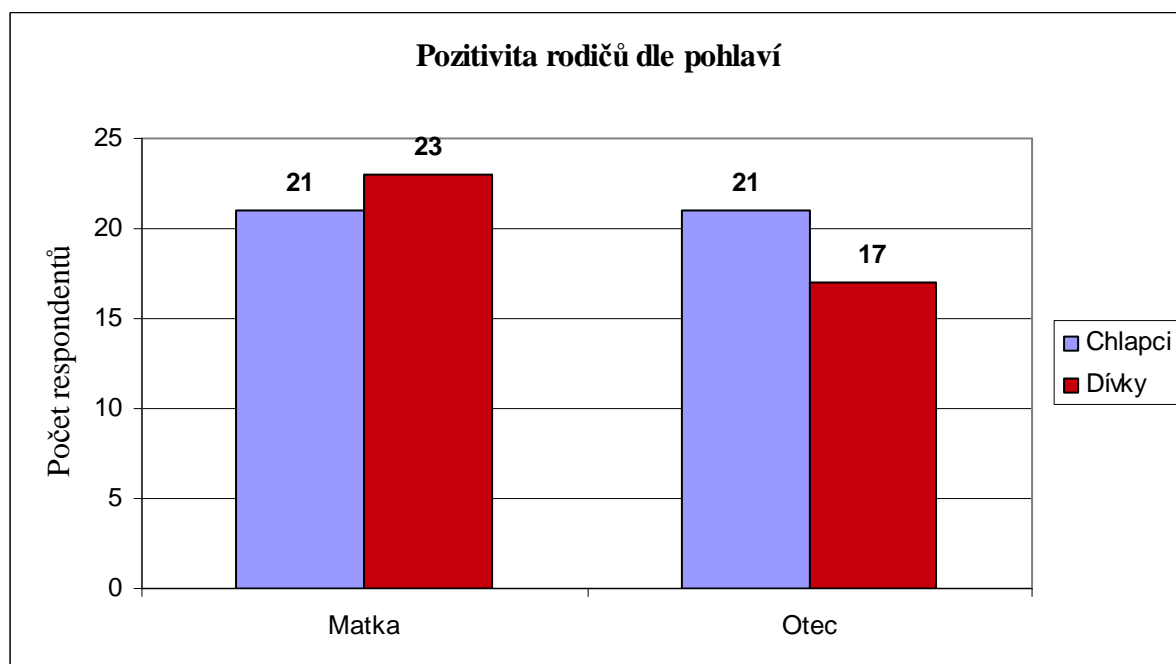
Graf č. 1 : Hodnocení emočního přístupu rodičů:



Tabulka č. 2 : Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	21	48%	21	55%
Dívky	23	52%	17	45%
Celkem	44	100%	38	100%

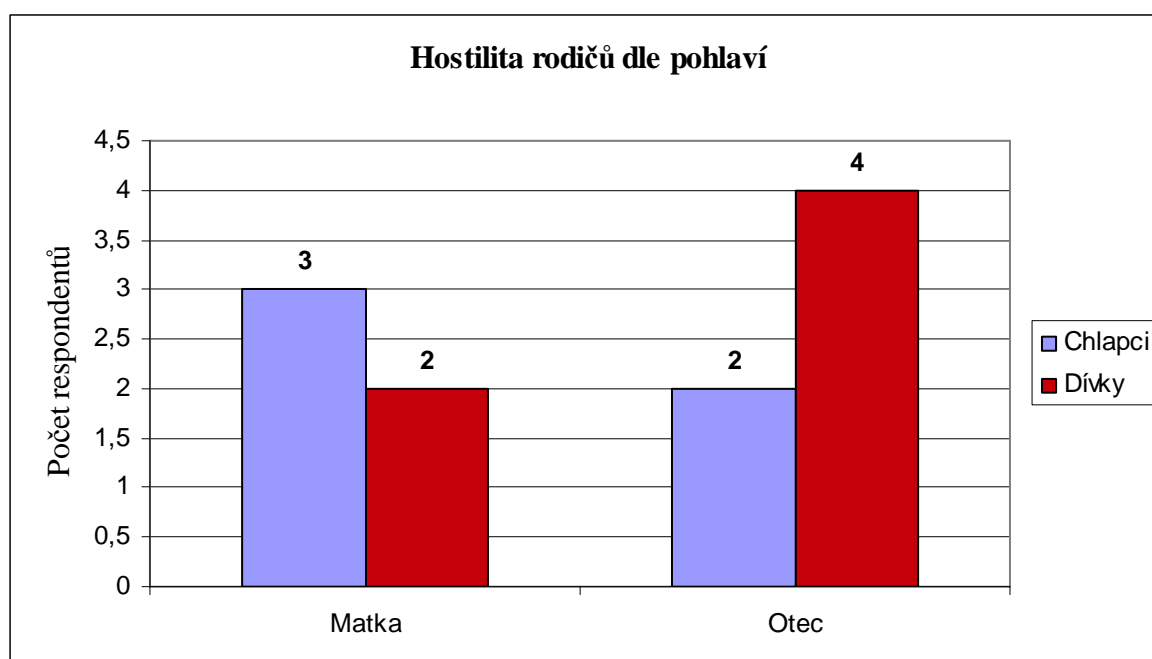
Graf č. 2 : Pozitivita rodičů dle pohlaví:



Tabulka č. 3: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	3	60%	2	33%
Dívky	2	40%	4	67%
Celkem	5	100%	6	100%

Graf č. 3: Hostilita rodičů dle pohlaví:

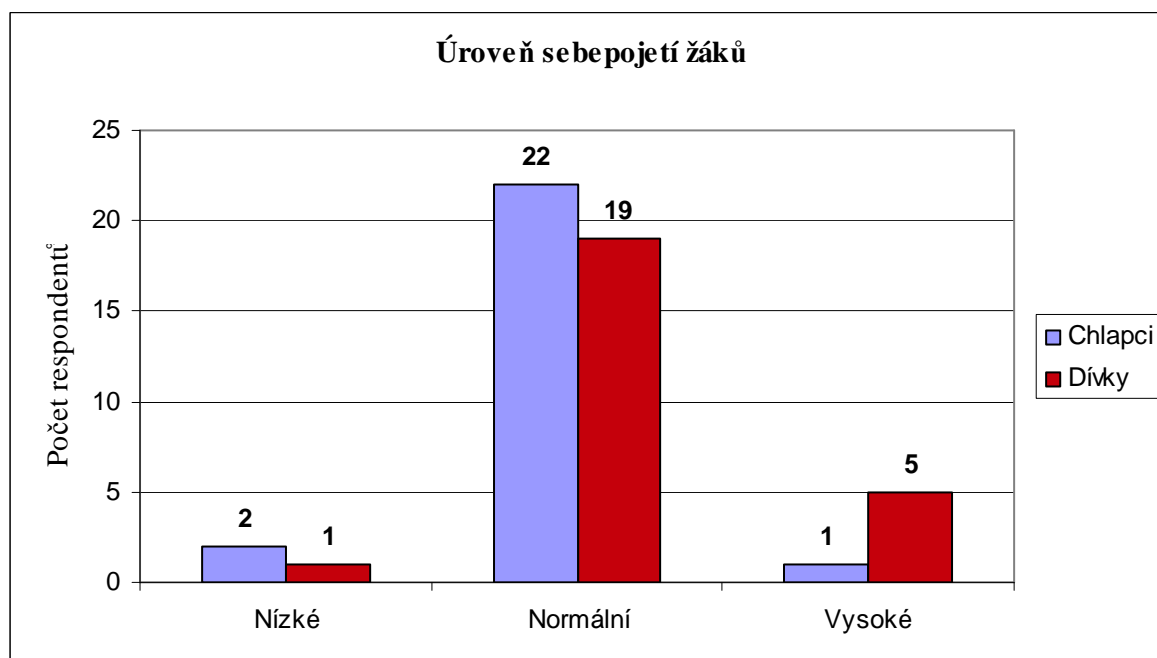


Příloha č. 7b: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – úroveň sebepojetí žáků

Tabulka č. 4: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Optimální	%	Vysoké	%
Chlapci	2	8%	22	88%	1	4%
Dívky	1	4%	19	76%	5	20%
Žáci celkem	3	6%	41	82%	6	12%

Graf č. 4: Úroveň sebepojetí žáků:

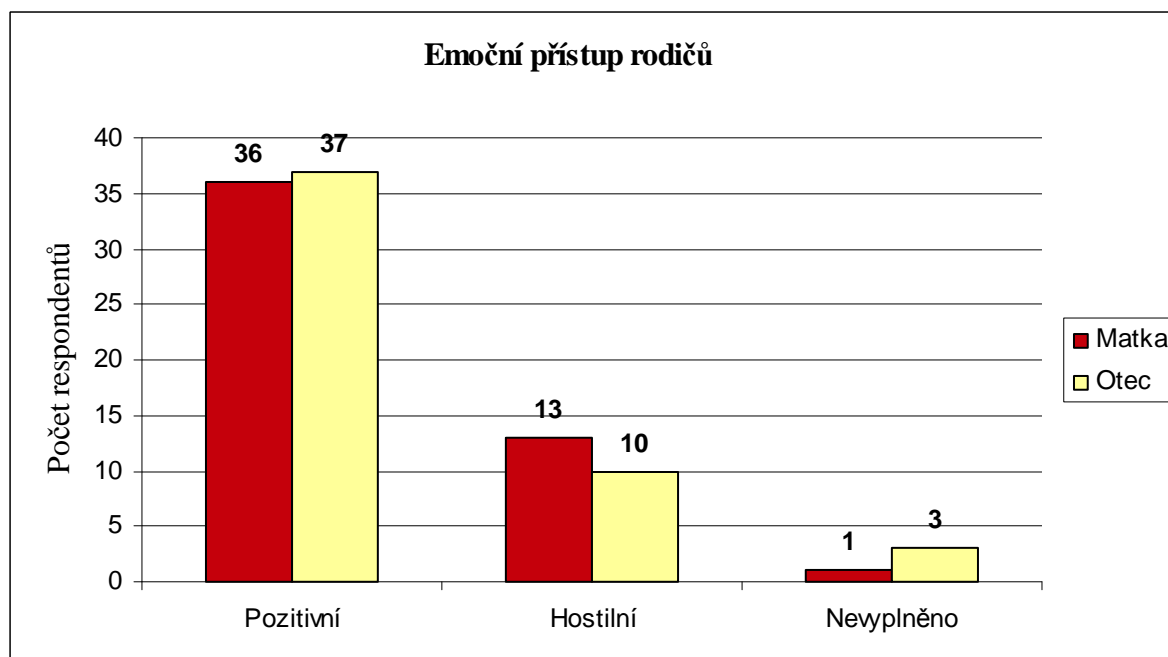


Příloha č. 8a: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – emoční přístup rodičů

Tabulka č. 5 : Hodnocení emočního přístupu rodičů:

Emoční přístup	Matka	%	Otec	%
Pozitivní	36	72%	37	74%
Hostilní	13	26%	10	20%
Nevyplněno	1	2%	3	6%
Celkem	50	100%	50	100%

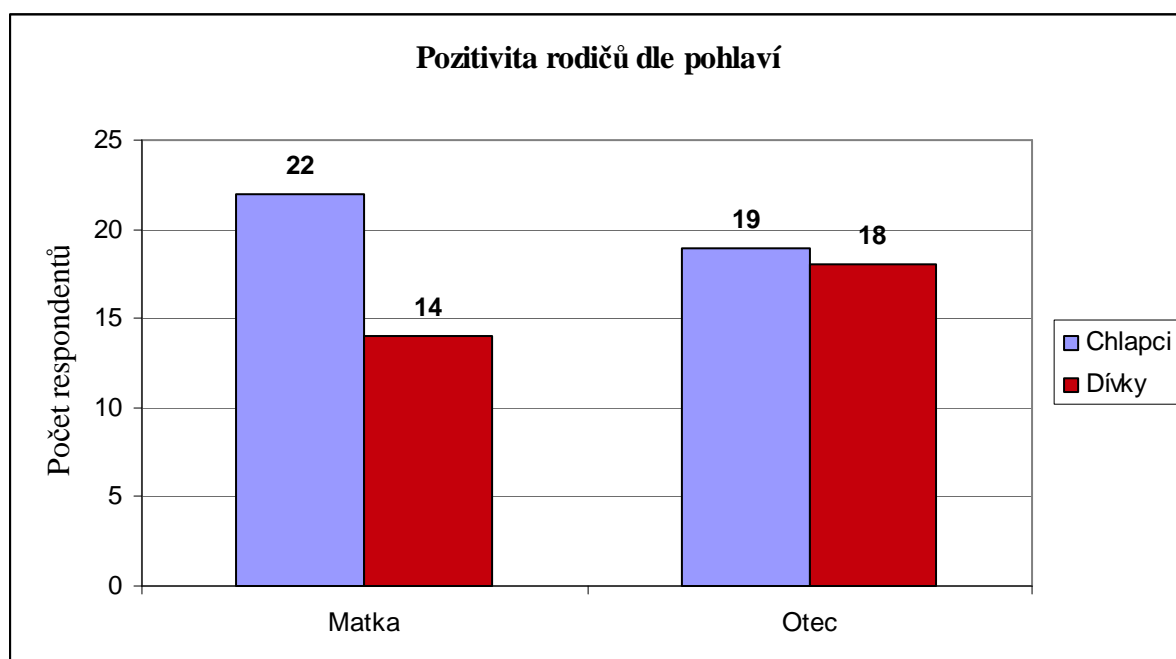
Graf č. 5 : Hodnocení emočního přístupu rodičů:



Tabulka č. 6 : Pozitivita rodičů dle pohlaví:

Pozitivita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	22	61%	19	51%
Dívky	14	39%	18	49%
Celkem	36	100%	37	100%

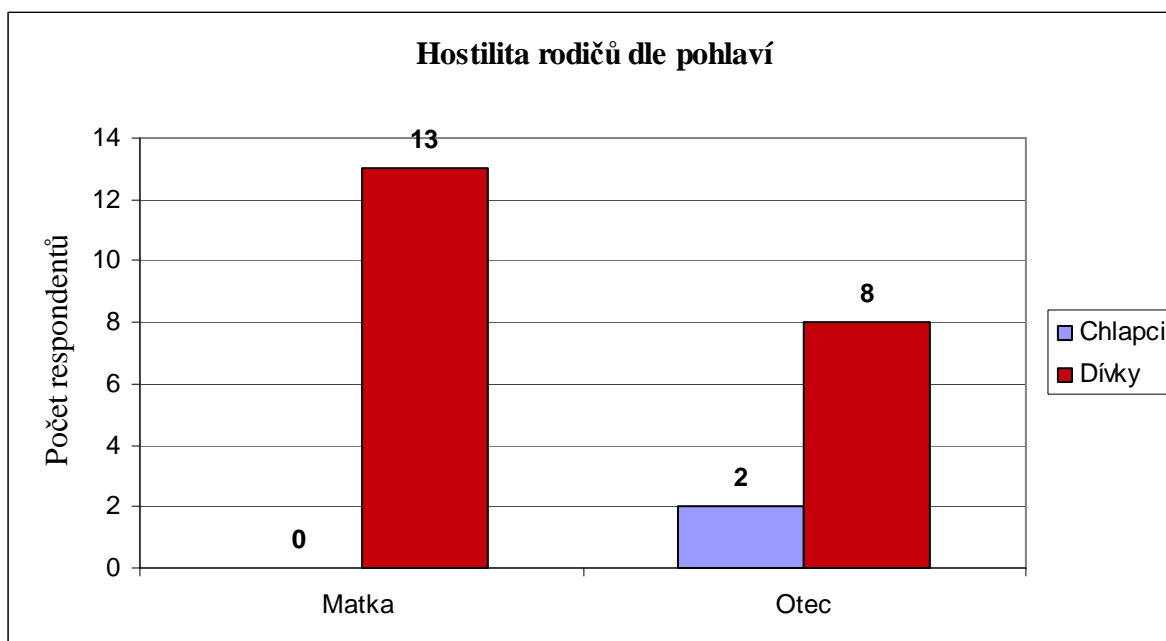
Graf č. 6 : Pozitivita rodičů dle pohlaví:



Tabulka č. 7: Hostilita rodičů dle pohlaví:

Hostilita rodičů	Matka	%	Otec	%
Chlapci	0	0%	2	20%
Dívky	13	100%	8	80%
Celkem	13	100%	10	100%

Graf č. 7: Hostilita rodičů dle pohlaví:

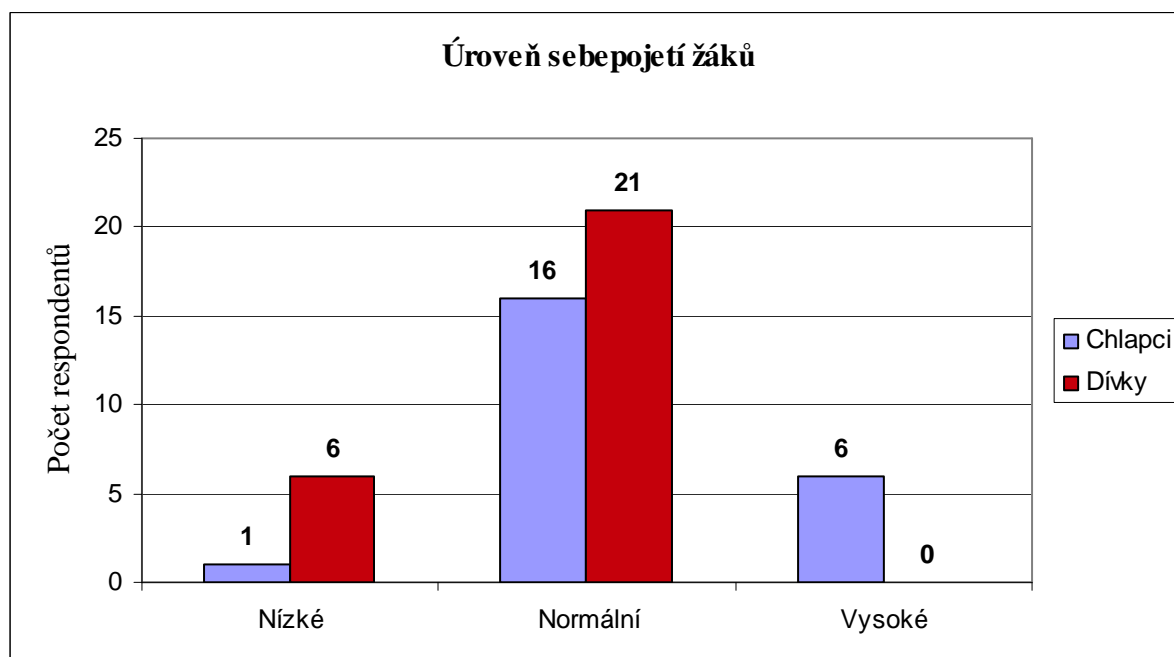


Příloha č. 8b: Tabulky a grafy k souhrnnému komentáři – úroveň sebepojetí žáků

Tabulka č. 8: Úroveň sebepojetí žáků:

Úroveň sebepojetí	Nízké	%	Normální	%	Vysoké	%
Chlapci	1	14%	16	43%	6	100%
Dívky	6	86%	21	57%	0	0%
Žáci celkem	7	14%	37	74%	6	12%

Graf č. 8 : Úroveň sebepojetí žáků:



Příloha č. 9: Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu korelace

Tabulka č. 9: Kritické hodnoty pro Spearmanův koeficient korelace²⁵⁶

<i>n</i>	α			
	0,05	0,025	0,01	0,005
5	0,900			
6	0,829	0,886	0,943	
7	0,714	0,786	0,893	
8	0,643	0,738	0,833	0,881
9	0,600	0,683	0,783	0,833
10	0,564	0,648	0,745	0,794
11	0,523	0,623	0,736	0,818
12	0,497	0,591	0,703	0,780
13	0,475	0,566	0,673	0,745
14	0,457	0,545	0,646	0,716
15	0,441	0,525	0,623	0,689
16	0,425	0,507	0,601	0,666
17	0,412	0,490	0,582	0,645
18	0,399	0,476	0,564	0,625
19	0,388	0,462	0,549	0,608
20	0,377	0,450	0,534	0,591
21	0,368	0,438	0,521	0,576
22	0,359	0,428	0,508	0,562
23	0,351	0,418	0,496	0,549
24	0,343	0,409	0,485	0,537
25	0,336	0,400	0,475	0,526
26	0,329	0,392	0,465	0,515
27	0,323	0,385	0,456	0,505
28	0,317	0,377	0,448	0,496
29	0,311	0,370	0,440	0,487
30	0,305	0,364	0,432	0,478

²⁵⁶ HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004, s. 569.

Příloha č. 10: Výsledky získané U-testem Manna a Whitneyho

Tabulka č. 10: Porovnání obou souborů z hlediska místa, odkud žáci pochází

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci z rodiny	žáci z DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	2704	2147	922	1,9788011	0,047847	1,983797	0,047287	49	49	0,0479232
MDIR	2457	2394	1169	0,2238141	0,8229034	0,2244835	0,8223826	49	49	0,8264468
OPOZ	2106,5	2079,5	951,5	0,6552023	0,5123422	0,6562378	0,5116759	44	47	0,5141439
ODIR	1888,5	2297,5	898,5	-1,0761201	0,2818816	-1,0800924	0,2801092	44	47	0,2833583
SEBED	2286	2764	1011	-1,6476229	0,0994399	-1,6638666	0,0961489	50	50	0,1002944
HS	2782,5	2267,5	992,5	1,7751586	0,0758812	1,7772928	0,0755295	50	50	0,075804
IH	2226	2824	951	-2,0612521	0,039287	-2,1312501	0,0330761	50	50	0,0392339
SE	2249	2801	974	-1,9026943	0,0570894	-2,0325036	0,0421109	50	50	0,0572995
PAZ	2065,5	2984,5	790,5	-3,1677103	0,0015379	-3,2279704	0,001248	50	50	0,0013585
OA	2104,5	2945,5	829,5	-2,8988512	0,0037479	-2,9621384	0,0030573	50	50	0,0034597
MH	2074,5	2975,5	799,5	-3,1056659	0,0019002	-3,13273	0,0017334	50	50	0,0016977
TH	2343	2707	1068	-1,2546753	0,2096058	-1,2940863	0,1956449	50	50	0,2118488

Tabulka č. 11: Porovnání obou souborů z hlediska pohlaví

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	2241,5	2609,5	1160,5	-0,2527091	0,8004947	-0,2533471	0,8000017	46	52	0,8013802
MDIR	2616,5	2234,5	856,5	2,4167528	0,0156652	2,4239807	0,0153569	46	52	0,0151935
OPOZ	2300,5	1885,5	757,5	2,1959202	0,0281048	2,1993909	0,0278573	44	47	0,0276115
ODIR	2313	1873	745	2,2951934	0,0217285	2,3036656	0,0212478	44	47	0,0214447
SEBED	2422	2628	1246	-0,0137987	0,9889907	-0,0139347	0,9888821	48	52	0,9917803
HS	2294	2756	1118	-0,8969144	0,3697714	-0,8979927	0,3691962	48	52	0,3732088
IH	2559	2491	1113	0,9314111	0,351648	0,9630408	0,3355343	48	52	0,3549931
SE	2639,5	2410,5	1032,5	1,4868081	0,1370753	1,588244	0,112241	48	52	0,1375408
PAZ	2589,5	2460,5	1082,5	1,1418411	0,2535287	1,1635625	0,24461	48	52	0,2547479
OA	2711,5	2338,5	960,5	1,9835607	0,0473134	2,0268655	0,0426844	48	52	0,0469865
MH	2589	2461	1083	1,1383914	0,2549656	1,1483119	0,2508484	48	52	0,257641
TH	2321,5	2728,5	1145,5	-0,7071825	0,4794582	-0,7293961	0,4657648	48	52	0,4811191

Vysvětlivky: MPOZ = emoční přístup matky (pozitivita), MDIR = výchovné řízení matky (direktivita), OPOZ = emoční přístup otce (pozitivita), ODIR = výchovné řízení otce (direktivita), SEBED = sebedůvěra, HS = celkové sebezpojetí, IH = ideové hodnoty, SE = sociálně emoční hodnoty, PAZ = profesní a zájmové hodnoty, OA = osobně ambiční hodnoty, MH = materiální hodnoty, TH = tělesné hodnoty.

Tabulka č. 12: Porovnání chlapců a dívek pocházejících z rodin

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	512,5	712,5	212,5	-1,75	0,0801279	-1,7560581	0,079088	24	25	0,0800571
MDIR	656	569	244	1,12	0,2627222	1,1235886	0,261196	24	25	0,2696597
OPOZ	560	430	199	0,9986188	0,3179869	1,0010556	0,3168075	23	21	0,3271459
ODIR	543	447	216	0,5991713	0,5490629	0,6017423	0,5473499	23	21	0,5605581
SEBED	568,5	706,5	243,5	-1,3387966	0,1806464	-1,3497624	0,1771017	25	25	0,1822687
HS	524	751	199	-2,2022235	0,0276566	-2,2063594	0,0273659	25	25	0,0274386
IH	608,5	666,5	283,5	-0,5626826	0,573655	-0,5777933	0,5634078	25	25	0,5767799
SE	596,5	678,5	271,5	-0,7955168	0,4263188	-0,8340548	0,4042564	25	25	0,4296595
PAZ	580,5	694,5	255,5	-1,1059624	0,2687511	-1,1233032	0,2613171	25	25	0,2713625
OA	676	599	274	0,7470098	0,4550632	0,761481	0,4463754	25	25	0,4642962
MH	712,5	562,5	237,5	1,4552138	0,1456199	1,4664176	0,1425444	25	25	0,146715
TH	604	671	279	-0,6499954	0,5156998	-0,6738791	0,500393	25	25	0,5252658

Tabulka č. 13: Porovnání chlapců a dívek pocházejících z dětských domovů

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	chlapci	dívky	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	630,5	594,5	216,5	1,6181109	0,1056485	1,6222546	0,1047587	22	27	0,106069
MDIR	658	567	189	2,1708817	0,0299474	2,1786766	0,029363	22	27	0,0297955
OPOZ	597,5	530,5	179,5	2,0007153	0,0454315	2,0047762	0,0449954	21	26	0,044683
ODIR	627,5	500,5	149,5	2,6426561	0,0082299	2,6553521	0,0079265	21	26	0,0073535
SEBED	659	616	238	1,4112298	0,1581866	1,43592	0,1510349	23	27	0,1624242
HS	613,5	661,5	283,5	0,5255615	0,5991966	0,5261049	0,598819	23	27	0,6022442
IH	680	595	217	1,8199998	0,0687684	1,9120574	0,0558777	23	27	0,0700075
SE	728	547	169	2,7543314	0,0058845	3,0912409	0,0019949	23	27	0,0053321
PAZ	737	538	160	2,9295185	0,0033973	3,0474813	0,0023096	23	27	0,0029345
OA	710,5	564,5	186,5	2,4136896	0,0157975	2,4802041	0,0131358	23	27	0,0148495
MH	617,5	657,5	279,5	0,6034224	0,546232	0,6123379	0,5403186	23	27	0,5494764
TH	582,5	692,5	306,5	-0,077861	0,9379392	-0,080098	0,9361598	23	27	0,9385051

Vysvětlivky: MPOZ = emoční přístup matky (pozitivita), MDIR = výchovné řízení matky (direktivita), OPOZ = emoční přístup otce (pozitivita), ODIR = výchovné řízení otce (direktivita), SEBED = sebedůvěra, HS = celkové sebepojetí, IH = ideové hodnoty, SE = sociálně emoční hodnoty, PAZ = profesní a zájmové hodnoty, OA = osobně ambiční hodnoty, MH = materiální hodnoty, TH = tělesné hodnoty.

Tabulka č. 14: Porovnání chlapců pocházejících z rodin a chlapců z dětských domovů

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci z rodiny	žáci z DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	548,5	532,5	248,5	-0,3408446	0,7332228	-0,342315	0,7321161	24	22	0,7356687
MDIR	550	531	250	-0,3078597	0,7581911	-0,3090532	0,7572831	24	22	0,7687522
OPOZ	507,5	482,5	231,5	-0,2349691	0,8142342	-0,2354758	0,813841	23	21	0,8160895
ODIR	435,5	554,5	159,5	-1,9267468	0,05402	-1,9418588	0,052163	23	21	0,0533919
SEBED	482,5	693,5	157,5	-2,6828847	0,0073028	-2,7205789	0,0065203	25	23	0,0064908
HS	614,5	561,5	285,5	0,0412752	0,9670768	0,0413436	0,9670222	25	23	0,9673886
IH	489	687	164	-2,5487404	0,0108159	-2,6556075	0,0079205	25	23	0,0102171
SE	448	728	123	-3,394881	0,0006874	-3,7311172	0,000191	25	23	0,000483
PAZ	393,5	782,5	68,5	-4,519629	6,217E-06	-4,630538	3,661E-06	25	23	1,172E-06
OA	481	695	156	-2,7138412	0,0066544	-2,776643	0,0054955	25	23	0,0060707
MH	526,5	649,5	201,5	-1,7748314	0,0759352	-1,7914877	0,0732245	25	23	0,0757806
TH	568	608	243	-0,9183721	0,358431	-0,9518998	0,341155	25	23	0,3671919

Tabulka č. 15: Porovnání dívek pocházejících z rodin a dívek z dětských domovů

	Rank Sum	Rank Sum				Z		Valid N	Valid N	2*1sided
	žáci z rodiny	žáci z DD	U	Z	p-level	adjusted	p-level	Group 1	Group 2	exact p
MPOZ	790	588	210	2,3351295	0,0195428	2,3429437	0,0191384	25	27	0,0191109
MDIR	703,5	674,5	296,5	0,7509044	0,4527157	0,7534334	0,4511951	25	27	0,4559473
OPOZ	545	583	232	0,877319	0,38032	0,8786663	0,3795888	21	26	0,389687
ODIR	510,5	617,5	266,5	0,1390872	0,8893821	0,139625	0,8889571	21	26	0,8904535
SEBED	676	702	324	0,247249	0,8047171	0,2495065	0,8029706	25	27	0,8133965
HS	809,5	568,5	190,5	2,6922669	0,0071005	2,6950872	0,0070407	25	27	0,0063615
IH	643,5	734,5	318,5	-0,3479801	0,7278574	-0,3581621	0,7202244	25	27	0,7300534
SE	691	687	309	0,5219702	0,6016948	0,5470664	0,5843369	25	27	0,6109571
PAZ	651	727	326	-0,2106195	0,8331855	-0,2139564	0,8305824	25	27	0,8416976
OA	574,5	803,5	249,5	-1,6116973	0,1070377	-1,6550807	0,0979179	25	27	0,1074518
MH	508	870	183	-2,8296275	0,0046631	-2,8581364	0,0042641	25	27	0,0041676
TH	623	755	298	-0,7234323	0,4694196	-0,7465779	0,4553239	25	27	0,4782874

Vysvětlivky: MPOZ = emoční přístup matky (pozitivita), MDIR = výchovné řízení matky (direktivita), OPOZ = emoční přístup otce (pozitivita), ODIR = výchovné řízení otce (direktivita), SEBED = sebedůvěra, HS = celkové sebezpojetí, IH = ideové hodnoty, SE = sociálně emoční hodnoty, PAZ = profesní a zájmové hodnoty, OA = osobně ambiční hodnoty, MH = materiální hodnoty, TH = tělesné hodnoty.

Příloha č. 11: Dodatečné vyhodnocení hypotéz týkajících se emočního přístupu otce a sebepojetí dítěte

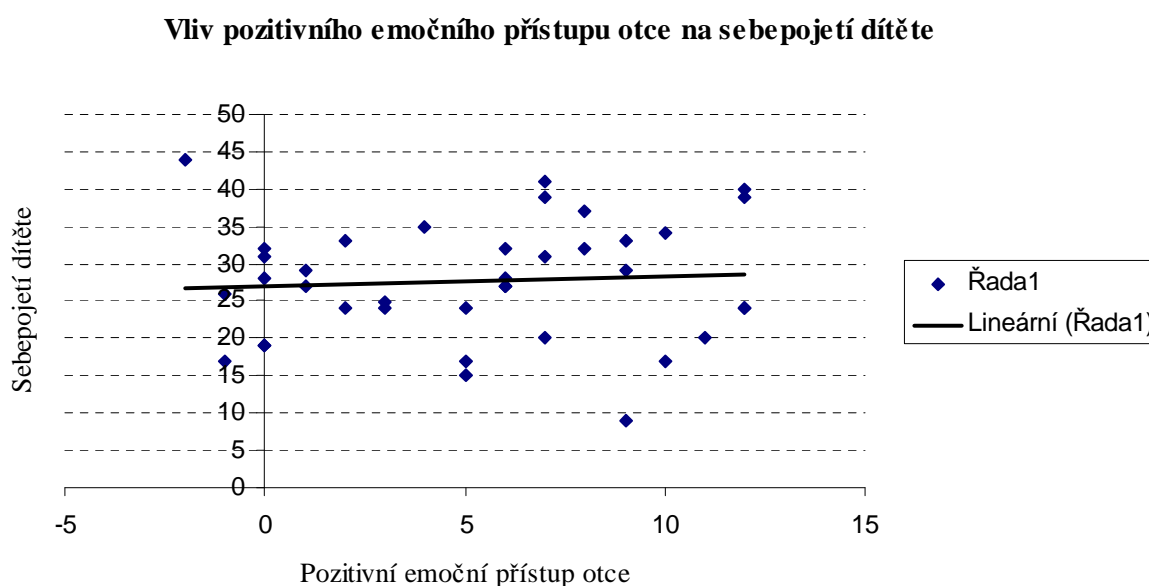
H_{10} : Mezi pozitivním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Pozitivní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 16: Koeficient korelace pro H_1 :

Pearsonův korelační koeficient r	0,06942
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
$n = 38$	$r < 0,305$

Graf č. 9: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

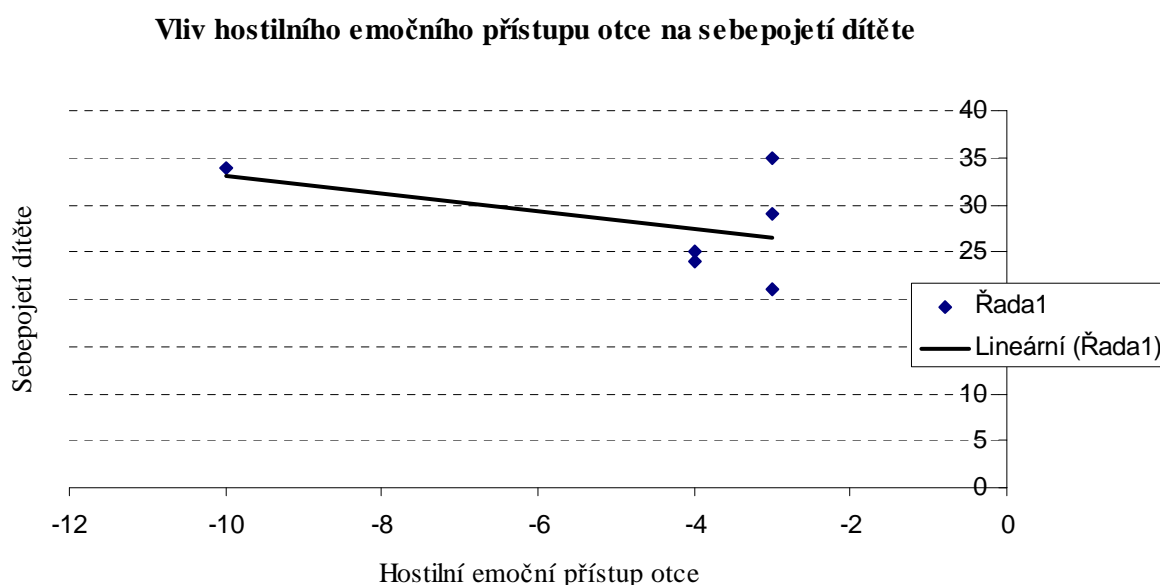
H2₀: Mezi hostilním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H2_A: Hostilní emoční přístup otce má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 17: Koeficient korelace pro H2:

Pearsonův korelační koeficient r	-0,45185
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,829
N = 6	r < 0,829

Graf č. 10: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Tento výsledek nelze pokládat za dostatečně průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné (n=6). Pokud bychom přeci jen chtěli využít vypočítaného korelačního koeficientu r, který je v tomto případě menší než kritická hodnota Spearmanova koeficientu korelace, přijali bychom nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi hostilním emočním přístupem otce a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost. Nedá se však vyloučit, že v případě většího počtu naměřených hodnot, by tento výsledek mohl být zcela jiný.

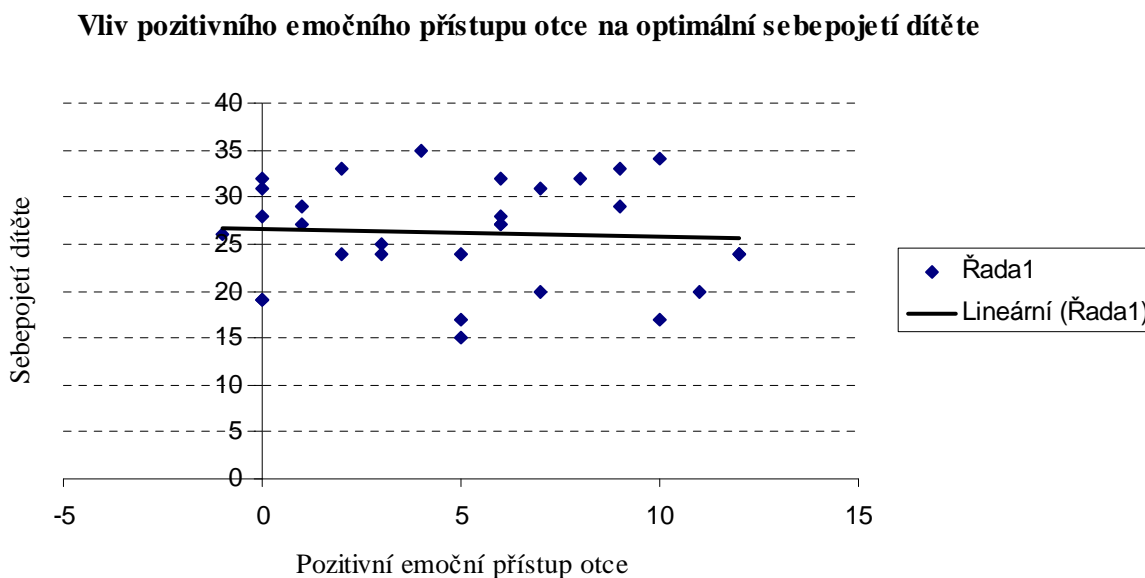
H3₀: Mezi pozitivním emočním přístupem otce a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H3_A: Pozitivní emoční přístup otce rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 18: Koeficient korelace pro H3:

Pearsonův korelační koeficient r	-0,04951
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
n = 30	r < 0,305

Graf č. 11: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Z výpočtu korelačního koeficientu je jasné, že r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem otce a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{4_0} : Mezi hostilním emočním přístupem otce a nízkým sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{4_A} : Hostilní emoční přístup otce rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Tuto hypotézu nelze vyhodnotit. Pro dané proměnné nebyl naměřený žádný počet hodnot ($n = 0$). Pro vyhodnocení hypotézy nelze uplatnit statistickou analýzu.

Příloha č. 12: Dodatečné vyhodnocení hypotéz týkajících se emočního přístupu matky a sebepojetí dítěte

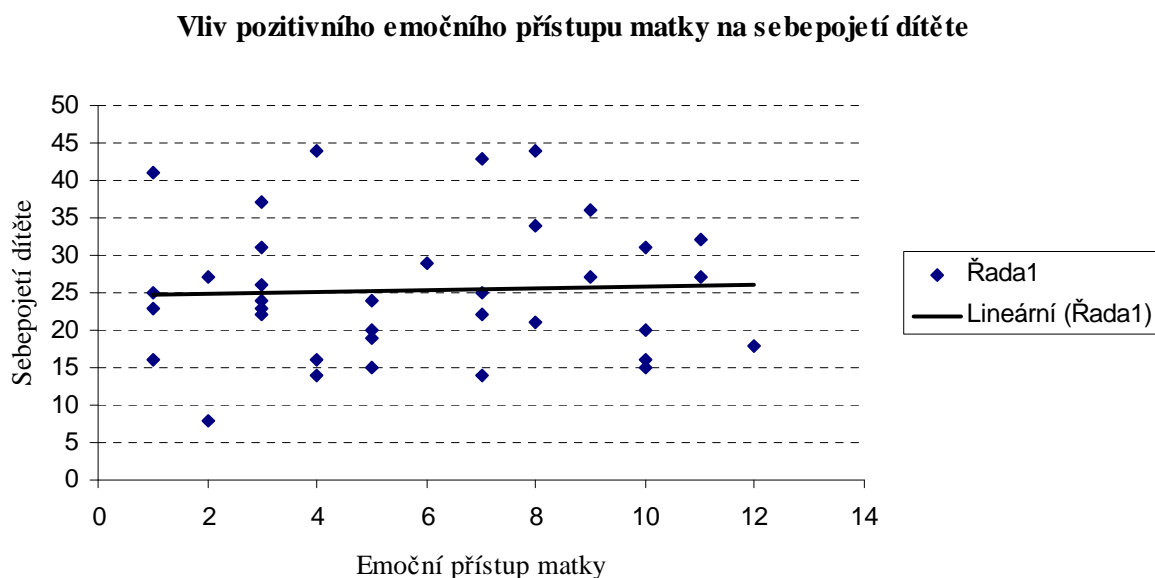
H_{10} : Mezi pozitivním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Pozitivní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 19: Koeficient korelace pro H_1 :

Pearsonův korelační koeficient r	0,04134
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,305
$n = 36$	$r < 0,305$

Graf č. 12: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

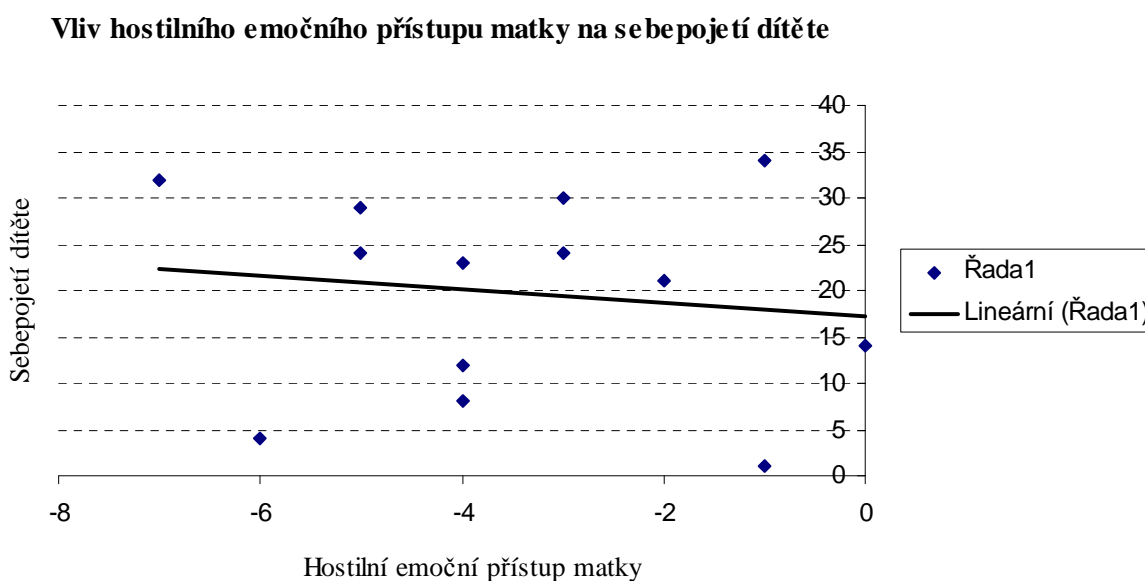
H2₀: Mezi hostilním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

H2_A: Hostilní emoční přístup matky má vliv na úroveň sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 20: Koeficient korelace pro H2:

Pearsonův korelační koeficient r	- 0,14018
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,475
n = 13	r < 0,475

Graf č. 13: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Jak z výpočtu vyplývá, koeficient korelace r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi hostilním emočním přístupem matky a úrovní sebepojetí dítěte není statisticky významná souvislost.

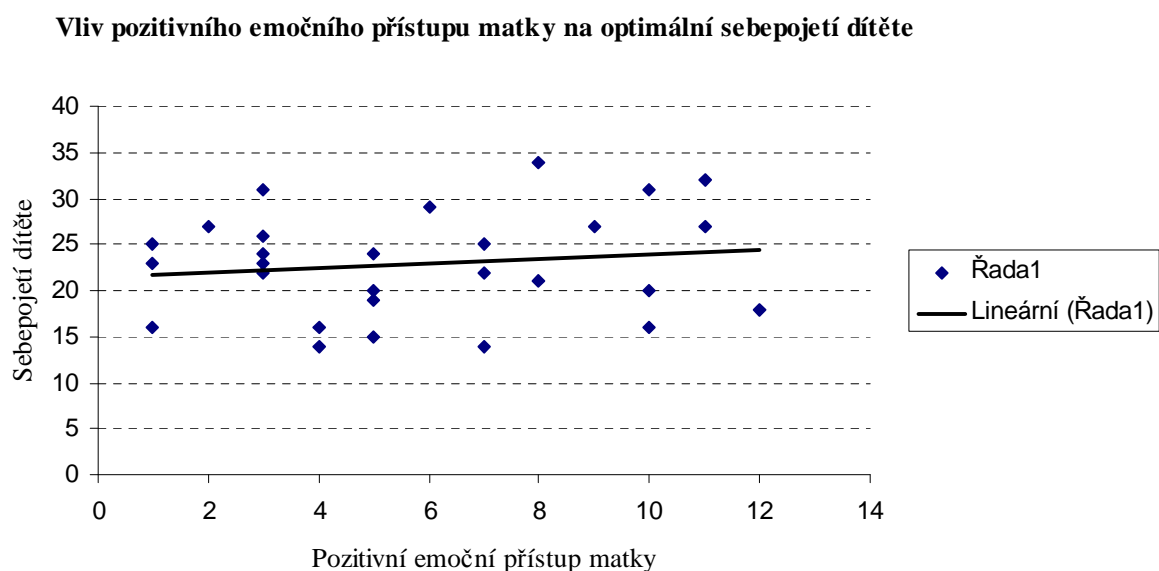
H3₀: Mezi pozitivním emočním přístupem matky a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H3_A: Pozitivní emoční přístup matky rozvíjí optimální sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 21: Koeficient korelace pro H3:

Pearsonův korelační koeficient r	0,13776
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,317
n = 28	r < 0,317

Graf č. 14: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Vypočítaný koeficient korelace r je menší než kritická hodnota Spearmanova korelačního koeficientu. Na základě toho přijímáme nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi pozitivním emočním přístupem matky a optimálním sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

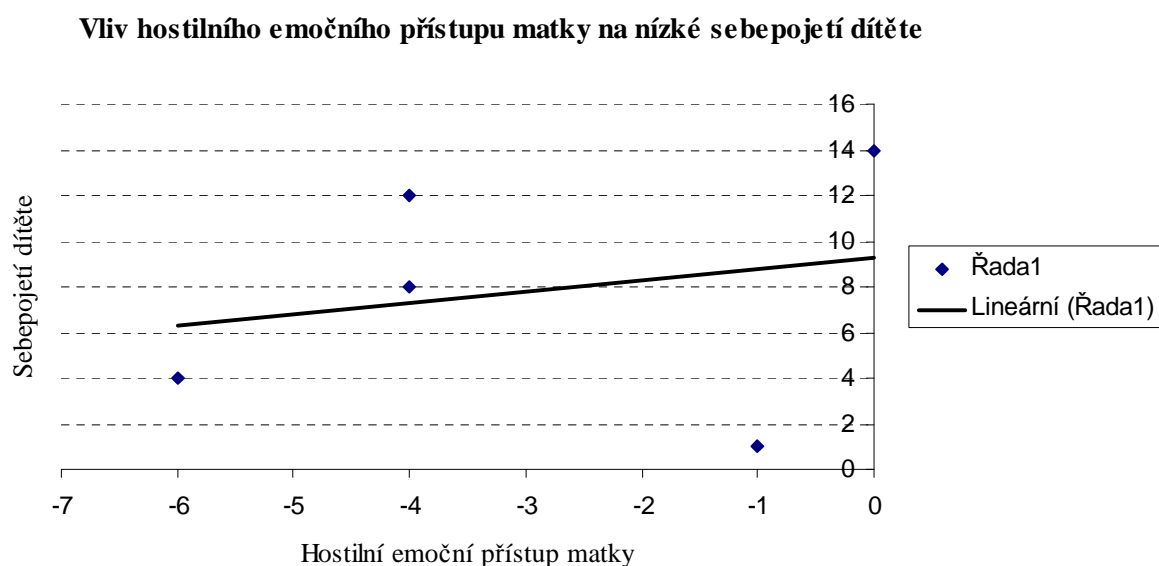
H₀: Mezi hostilním emočním přístupem matky a nízkým sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost.

H_{4A}: Hostilní emoční přístup matky rozvíjí nízké sebepojetí dítěte.

Tabulka č. 22: Koeficient korelace pro H4:

Pearsonův korelační koeficient r	0,22665
Kritická hodnota Spearmanova k.k.	0,900
n = 5	r < 0,900

Graf č. 15: Bodový diagram znázorňující hodnoty obou proměnných:



Tento výsledek nelze pokládat za dostatečně průkazný, a to vzhledem k nízkému počtu naměřených hodnot pro dané proměnné (n=5). Pokud bychom přeci jen chtěli využít vypočítaného korelačního koeficientu r, který je v tomto případě menší než kritická hodnota Spearmanova koeficientu korelace, přijali bychom nulovou hypotézu, která předpokládá, že mezi hostilním emočním přístupem matky a nízkým sebepojetím dítěte není statisticky významná souvislost. Nedá se však vyloučit, že v případě většího počtu naměřených hodnot, by tento výsledek mohl být zcela jiný.